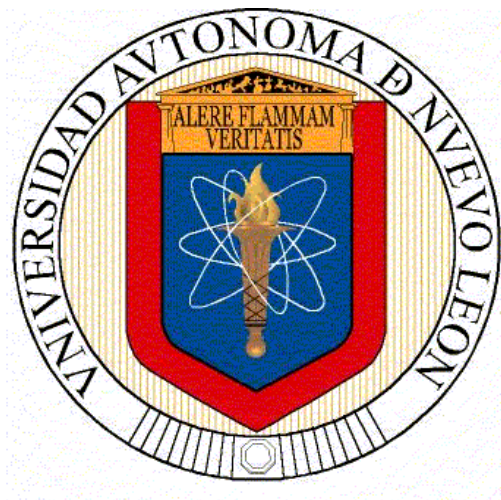


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO**



TESIS

**AFRONTAR LA DISCRIMINACIÓN ÉTNICA EN LA ESCUELA.
VOCES Y SILENCIOS DE UNA INFANCIA VULNERADA**

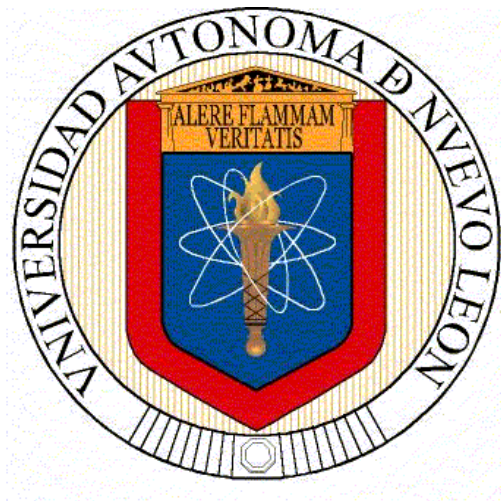
PRESENTA

LUZ VERÓNICA GALLEGOS CANTÚ

**PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN FILOSOFÍA CON
ORIENTACIÓN EN TRABAJO SOCIAL Y POLÍTICAS
COMPARADAS DE BIENESTAR SOCIAL**

SEPTIEMBRE, 2017

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO**



TESIS

**AFRONTAR LA DISCRIMINACIÓN ÉTNICA EN LA ESCUELA.
VOCES Y SILENCIOS DE UNA INFANCIA VULNERADA**

PRESENTA

LUZ VERÓNICA GALLEGOS CANTÚ

**PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN FILOSOFÍA CON
ORIENTACIÓN EN TRABAJO SOCIAL Y POLÍTICAS
COMPARADAS DE BIENESTAR SOCIAL**

**ASESORA
DRA. VERONIKA SIEGLIN**

SEPTIEMBRE, 2017



UANL



FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

FTSDH-D-ET-01

CARTA ACEPTACIÓN DE TESIS

Los suscritos miembros de la Comisión de Tesis de Doctorado de la

Mtra. Luz Verónica Gallegos Cantú

Hacen Constatar que han evaluado la Tesis "Afrontar la discriminación étnica en la escuela. Voces y silencios de una infancia vulnerada" y han dictaminado lo siguiente

	APROBADA	RECHAZADA	DIFERIDA	FIRMA
Dra. Veronika Barbara Sieglin	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<i>Veronika Sieglin</i>
Dra. Maria Elena Ramos Tovar	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<i>Maria Elena Ramos Tovar</i>
Dra. Aida Figueroa Bello	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<i>Aida Figueroa Bello</i>
Dra. Patricia Eugenia Zamudio Grave	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<i>Patricia Eugenia Zamudio Grave</i>
Dra. Rosa Guadalupe Mendoza Zuany	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<i>Rosa Guadalupe Mendoza Zuany</i>

En vista de lo cual, hemos decidido Aprobar esta tesis y damos nuestro consentimiento para que sea sustentada en examen de grado del Doctorado en Filosofía con Orientación en Trabajo Social y Políticas Comparadas de Bienestar Social



FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL
Y DESARROLLO HUMANO
SUBDIRECCIÓN DE
ESTUDIOS DE POSGRADO

Vo Bo

AMR

MTS Ana María Contreras Ramírez
Subdirectora de Estudios de Posgrado
Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano UANL

San Nicolás de los Garza N.L. a 22 de Septiembre de 2017



•VISION•
2020
UANL

Educación de clase mundial
en un campus virtual

Cd. Ch. Heriberto J. R. 85400
San Nicolás de los Garza, Tlaxcala, México
Tel. 01 855 1105 8571-8577
8552 8511-8570-8558 FAX 8552 8570-8544 (Guarapán)

AGRADECIMIENTOS

El trabajo que presento como tesis de doctorado se lo debo principalmente a las niñas y los niños por cuyas miradas este documento pudo ser terminado; a sus familias y a los directivos escolares que me posibilitaron concretarla. Agradezco la confianza puesta en mi persona y agradezco también los momentos de desconfianza que me condujeron a una pausa reflexiva que trascendió el proceso de investigación.

Gracias infinitas a la Dra. Veronika Sieglin por su crítica permanente y acompañamiento durante estos años de desarrollo académico. Su mirada reflexiva ha sido formativa y detonadora de una transformación que ha ido más allá de los estudios universitarios. Para ella mi cariño y reconocimiento siempre.

A las académicas que acompañaron el proceso de investigación y elaboración de la tesis. A la Dra. María Elena Ramos Tovar por sus incisivos comentarios durante el taller de investigación, a la Dra. Patricia Zamudio Grave por sus enérgicos cuestionamientos y mirada optimista, a la Dra. Guadalupe Mendoza Zuany por sus pertinentes observaciones, y a la Dra. Aída Figueroa Bello por sus aportaciones y comprensivas menciones. A todas ellas agradezco su acompañamiento y guía como parte del Comité de tesis.

Gracias a la Dra. Sandra Mancinas Espinoza, por su acompañamiento emocional y por permitirme ser partícipe del proyecto *Understanding families with complex needs* financiado por el fondo Marie Curie, del *International Research Staff Exchange Scheme* (IRSES). El entendimiento de la relevancia del tema de estudio se la debo, en gran parte, a las experiencias que tuvieron lugar en la Universidad de Nottingham y en la Universidad Católica de Milán. Es preciso mencionar aquí la calidez de la Dra. Kate Morris, la Dra. Lucy Cooker y la Dra. Elena Cabiati, quienes facilitaron mi inmersión en esos contextos internacionales.

A Julio Cisneros Díaz por su apoyo y compañía en momentos específicos del trabajo de campo: gracias por la solidaridad.

Agradezco al personal administrativo la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la UANL, así como a la planta de profesores que contribuyeron en mi formación durante el camino recorrido del doctorado: Dr. Manuel Ribeiro, Dr. Eduardo López Estrada, Dra. Claudia Campillo, Dr. Alejandro Román, Dra. Elizabeth Mendoza, Dra. María Elena Ramos y Dra. Veronika Sieglin. Gracias a la Mtra. Olga Lidia Martínez y a la Mtra. Ana María Contreras, subdirectoras al inicio y al final del programa cursado.

Mi agradecimiento y amistad a los compañeros durante los estudios: Rubí Amador, Edgar Madrid, Luis Mendoza, Emmanuel Díaz, Dolores Corona, Jorge Leal y Jorge Cano.

Finalmente, agradezco al Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología, por el apoyo financiero otorgado durante los estudios del doctorado, y la Facultad de Filosofía y Letras por su contribución económica para solventar los costes de la titulación.

Dedico este trabajo a mi madre, a mi padre y a mis hermanas; también a Raúl y a Mariel, por su paciencia, presencia y acompañamiento convertidos en apoyo para el cumplimiento de esta meta profesional. Mi amor siempre.

RESUMEN

En este trabajo se analizan las formas de afrontamiento de niñas y niños de colectivos indígenas, ante situaciones de discriminación étnica vividas en el espacio escolar. La discriminación social en México sesga las posibilidades de niñas y niños para desarrollarse en espacios de convivencia armónica. Como el resto del territorio nacional, la escuela es una arena social en la que tiene lugar el trato hostil a quienes pertenecen a grupos indígenas. Esto tiene sus orígenes en la arbitrariedad de las categorías sociales heredadas del periodo colonial (españoles e indígenas) que, durante el periodo post-independentista, dio lugar al “mestizaje”, siendo considerado la *raza* resultante de lo mejor de ambos grupos (Villoro, 1996). A través del tiempo, los pueblos indígenas han sido vistos como grupos étnicos minoritarios del país.

En primera instancia, se aborda la literatura realizada en la última década sobre la discriminación étnica y sus formas de afrontamiento. Se observó que, a diferencia del tema del afrontamiento, la discriminación étnica en la escuela ha sido mayormente trabajada por parte de los investigadores. En esos estudios se ha considerado principalmente la participación de adolescentes, mientras que en este trabajo se consideraron las voces de niñas y niños entre los 8 y 12 años que asisten a escuelas primarias. Los objetivos que dieron forma al trabajo para esta investigación, a saber: 1) identificar las formas de discriminación étnica que niñas y niños han vivido en el espacio escolar; 2) determinar los estigmas de *ser indígena* que niñas y niños han internalizado a partir de los discursos que permean las relaciones del contexto social en el que viven; 3) analizar la manera en que los menores participantes han afrontado las situaciones de discriminación étnica vividas en la escuela; 4) describir las características de los menores que manifiestan resistencia ante la discriminación étnica en la escuela; 5) describir las características de quienes han afrontado pasivamente las situaciones de discriminación étnica en la escuela; y 6) analizar el papel que juegan la familia y otros miembros de la comunidad en las formas de afrontamiento utilizadas por las niñas y los niños.

Para la consecución de esos objetivos se realizó el análisis del material empírico recuperado a partir del trabajo con dos colectivos: uno mazahua y uno mixteco, que viven congregados en dos localidades del Área Metropolitana de Monterrey. Mediante un proceso metodológico de corte cualitativo que consideró como técnicas para la recogida de datos la entrevista y la observación, se realizó el análisis de contenido, tomando en cuenta elementos del discurso. Las perspectivas teóricas para realizar dicho análisis fueron retomados de la *teoría de la valoración* de Richard Lazarus, la propuesta de Batja Mesquita en torno a la *construcción social de las emociones*, y las bases de Axel Honneth respecto al tema del *reconocimiento*.

Como resultados del proceso, se describen los aspectos por los cuales es posible hablar de discriminación étnica en la escuela, materializada a través de expresiones verbales (insultos) así como agresiones físicas, cuya fuente son los elementos identitarios que las niñas y los niños comparten con su grupo de referencia. En este trabajo, como en los

estudios revisados para la presentación de los antecedentes, se encontró que el *ocultamiento*, en forma de *negación* y *silencio*, es la principal forma de afrontamiento utilizada por los menores. La *búsqueda de apoyo* en sus profesores y familiares constituye otra forma de manejo por la cual recurren a aquellos que consideran autoridades en el contexto escolar y comunitario. Sin embargo, esas formas de afrontamiento centradas en la resolución del problema no han funcionado. Los niños han tomado su propio cuerpo como arma de defensa. Así, la violencia física ha tenido lugar, aunque esta estrategia tampoco ha resuelto el problema de la discriminación étnica sufrida en el contexto escolar.

Un hallazgo importante fue haber observado que la forma de afrontamiento por la que resultan menos dañados durante los intercambios hostiles es la *resignificación*. Para el caso de niños del colectivo mazahua, compararse con quienes son *más pobres que* ellos en el vecindario, les ha valido para sentirse superiores durante las interacciones, defendiéndose así de las ofensas vividas. Superponiendo los valores materiales a los comunitarios, algunos niños han dirigido sus esfuerzos de afrontamiento considerando la adquisición y posesión de bienes materiales como un elemento importante de la valoración. La resignificación como forma de afrontamiento responde a la necesidad de mantener el bienestar individual en un contexto hostil, pero debilita las posibilidades de la lucha por el reconocimiento, dando lugar a la reproducción (y acrecentamiento) de las desigualdades sociales.

Pero hay otra forma de afrontamiento que tiene como núcleo la consideración de aspectos culturales que se observaron como valorados en el discurso infantil: la generación de *espacios de contención* en los que aprenden y se expresan libremente en su *lengua materna*. En el sentido de la resistencia política de la que habla Axel Honneth en *La lucha por el reconocimiento*, estos espacios serían el germen de posibles acciones transformativas. Sin embargo, para ello requieren de las nociones y elementos cognitivos que, proporcionados por otros agentes comunitarios y sociales, darían pie a pensarse como oprimidos dentro de una sociedad tan desigual como lo es la sociedad mexicana. Al respecto, las estrategias y acciones del Programa de Educación Indígena serían fundamentales, si se busca el objetivo de una convivencia intercultural armónica, como se ha planteado.

La aportación de este trabajo de investigación radica en presentar las experiencias de niñas y niños que han sentido la discriminación étnica en la cotidianidad del espacio escolar. No se pretendió “dar voz” a los participantes, sino *escucharles con el fin de comprender* las situaciones por las que han vivido el menosprecio por su adscripción a un grupo indígena. Este trabajo profundizó en las particularidades, tomando como punto de partida las generalidades presentadas en los resultados de la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México, en los cuales se señala a Nuevo León como la entidad federativa en donde más se discrimina a las personas.

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	i
RESUMEN	iii
CAPÍTULO 1	
Discriminación étnica y afrontamiento	1
1.1 Exclusión de los pueblos indígenas: la historia no superada	2
1.2 Estado del arte sobre discriminación étnica y afrontamiento en la escuela	5
1.2.1 Fuentes de la discriminación étnica en la escuela	7
1.2.2 Formas de discriminación en la escuela	9
1.2.3 Afrontar la discriminación étnica en la escuela	10
1.2.3.1 Afrontamiento centrado en la resolución del problema	11
1.2.3.2 Afrontamiento centrado en el individuo ..	13
1.3 Planteamiento del problema	14
1.3.1 Preguntas de investigación	15
1.3.2 Objetivos del estudio	15
1.3.3 Justificación del estudio	16
CAPÍTULO 2	
Marco metodológico	17
2.1 Selección de los participantes y entrada a los grupos	17
2.1.1 Colectivo mazahua	18
2.1.2 Colectivo mixteco	21
2.2 Caracterización de los participantes en el estudio	22
2.3 Recuperación y análisis de los datos	26
2.3.1 Técnicas de recuperación de la información	27
2.3.1.1 Observación participante	27
2.3.1.2 Entrevistas con niñas y niños	29
2.3.1.3 Entrevistas con padres y madres de familia	29
2.3.2 De la información a los datos: proceso de análisis	30
2.4 Aspectos éticos y de validez del estudio	33
2.5 Limitaciones del estudio	34
CAPÍTULO 3	
Marco teórico	36
3.1 El proceso de valoración	37
3.2 El proceso de afrontamiento	40
3.3 Afrontamiento y formas de reconocimiento	43
3.4 El menosprecio y la posibilidad de la resistencia	46

CAPÍTULO 4	
Diferentes y desiguales	50
4.1 <i>Nosotros</i> : marcadores étnicos	51
4.2 <i>Nosotros</i> frente a <i>ellos</i> : marcados por la etnicidad	54
4.3 Materialización de la discriminación	62
4.3.1 Ser nombrado en el insulto	63
4.3.2 Sujetos vulnerados: el cuerpo como blanco del agravio	71
CAPÍTULO 5	
Afrontar la discriminación étnica en la escuela	75
5.1 Ocultamiento a través de la negación y el silencio.....	75
5.1.1 Negación	76
5.1.2 Silencio	79
5.2 Búsqueda de apoyo	82
5.3 Responder a la violencia con violencia	86
5.4. Resignificación	89
5.4.1. De la ira a la soberbia	89
5.4.2. Orgullo: espacios de contención	93
CAPÍTULO 6	
Conclusiones y recomendaciones	97
BIBLIOGRAFÍA	105
ANEXOS	111

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla # 1 Entrevistas con actores vinculados con los colectivos	23
Tabla # 2 Caracterización de los colectivos	23
Tabla # 3 Entrevistas individuales y grupales (colectivos)	24
Tabla # 4 Caracterización de niñas y niños participantes	25
Tabla # 5 Categorías de análisis	30
Tabla # 6 Ejemplo de análisis de contenido	31
Tabla # 7 Ejemplo de análisis del discurso	32
Tabla # 8 Reconocimiento y menosprecio	47
Tabla # 9 Elementos vinculantes: lengua materna	52
Tabla # 10 Elementos vinculantes: actividades	53
Tabla # 11 Nosotros y ellos: diferencias entre mixtecos y mestizos	55
Tabla # 12 Marcadores de la riqueza/pobreza en el discurso infantil (niñas mixtecas) .	57
Tabla # 13 Capacidades y espacios laborales de los padres	58
Tabla # 14 Actividades actuales y posibilidades futuras de niñas y niños mixtecos ..	60
Tabla # 15 Elementos contrastantes entre indígenas y mestizos	62
Tabla # 16 Materialización de la discriminación a través del insulto	63
Tabla # 17 Rasgos del sujeto focalizado	70
Tabla # 18 Ellos contra él/mí	73
Tabla # 19 Atributos que ocultan	81
Tabla # 20 Constitución de la resignificación: soberbia	92

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura # 1 Desencuentro entre Mauricio y <i>los otros</i>	72
Figura # 2 Yo soy mazahua	76
Figura # 3 Discriminación por hablar mixteco	80

CAPÍTULO 1

Discriminación étnica y afrontamiento

La discriminación que sufren los miembros de los pueblos indígenas sigue siendo una constante en las relaciones sociales en México y en otros países del mundo. Las gestiones que se llevan a cabo a partir de políticas sociales planteadas desde discursos *inclusivos* no parecen cambiar el rumbo de la historia.

A la diferenciación que se hace de la población mexicana a través de las mismas leyes (aludiendo a indígenas y no-indígenas)¹ se adhieren planes estratégicos que definen a los primeros como *vulnerables*. Dicha vulnerabilidad tiene lugar a partir de preconcepciones tales como la pobreza y los niveles de escolaridad, dando lugar a programas de atención focalizada que se plantean como objetivo el desarrollo de capacidades individuales, lo que permitiría su integración en el crecimiento económico del país (PND, 2013)².

Esa propuesta se plantea desde un discurso discriminatorio, puesto que la falta de oportunidades tiene que ver más con la estigmatización de los individuos por su pertenencia a colectivos minoritarios que con sus capacidades. Las *marcas* de la etnicidad tienen origen en el azaroso motivo de haber nacido en determinados espacios del territorio nacional y sus consiguientes rasgos culturales, que son infravalorados en un contexto en el que la *tradición* es vista como contraposición al deseado *desarrollo* de la nación. Esta situación tiene sus bases en los tiempos de la Colonia. La revisión del tema de la exclusión social cobra relevancia en este apartado introductorio al tema de la discriminación étnica.

¹ La explícita mención de *los indígenas* en el artículo 2º de la Constitución Mexicana contiene el implícito de que haya ciudadanos mexicanos que no lo son: los *mestizos*.

² El Plan Nacional de Desarrollo 2003-2018, los considera como grupos de atención prioritaria debido a su “situación de indefensión, de abandono y de incapacidad para exigir sus derechos, satisfacer sus necesidades o para hacer frente a los problemas cotidianos (PND, 2013:45). Así, los *indígenas* continúan siendo determinados como los deshonrosos sujetos por los que hay que trabajar para que el país continúe su carrera por el desarrollo.

1.1 Exclusión de los pueblos indígenas: la historia no superada

El lugar de origen como factor de distinción social en México es histórico y está vinculado con el proceso de colonización. La definición del indígena se fundamenta en el ejercicio cognitivo de la comparación (Levaggi, 2001, p. 426); la diferencia radicaba en el lugar de origen de los individuos: españoles e indígenas (originarios de la tierra conquistada). En el contexto de la conquista los primeros conformaron el grupo dominante y el segundo eran los dominados. Las relaciones de poder son la base de una división que tiene lugar hasta nuestros días.

Durante los siglos XVI al XVIII, el grupo dominante sería ocupado representado por los conquistadores; después del movimiento de Independencia serían los *mestizos* quienes tomarían el lugar de esa élite social³. La dependencia política, la inferioridad social, la segregación residencial, la sujeción económica, y la incapacidad jurídica de aquellos que son incluidos en la categoría de sujetos *indígenas* en el país (Stavenhagen, 2008) son síntomas de un sistema social excluyente.

Desde la perspectiva de Robert Castel (1997), la *exclusión* puede tomar diferentes formas: 1) la expulsión y el exterminio, 2) el confinamiento o la reclusión, y 3) la segregación incluyente. Considerando la historia de México, las dos primeras formas de exclusión mencionadas por el teórico francés han tenido presencia en las masacres y los desplazamientos que, desde la Conquista hasta nuestros días, han sufrido los pueblos indígenas⁴. La situación también se traduce en el abandono y la desolación que estas poblaciones han sufrido por parte de las administraciones públicas. Ejemplos inmediatos de lo anterior son los territorios incomunicados y sin servicios básicos que permitirían una mejor calidad de vida de poblaciones que son preponderantemente indígenas (Lira y Moro, 1976; Serrano Carreto, 2006). Aunque se conoce que en México la población que se

³ Ante un Estado independiente y laico, la integración de los indígenas tendría sentido en relación con la conformación de una nación. Ser mexicano implicaba ser mestizo, y ser mestizo era equivalente a la suma de las cualidades del indígena y del español. Por eso, más que una condición de “casta racial”, ser mestizo era pertenecer a un grupo social que exaltaba los valores de la civilización y el progreso (Villoro, 1996), siendo manifestación básica de esa cultura la utilización del castellano. En el sentido de que lo europeo representaba ser de avanzada (ser civilizado y no bárbaro), ser mestizo sería mejor que ser indio, ante eso, la política de integración a la cultura nacional promovería el mestizaje (Gómez Izquierdo, 2005), siendo la castellanización una parte fundamental de la política de integración de la población indígena al desarrollo nacional (Castro Lucic, 2010; Bello, 2008).

⁴ El etnocidio al que hizo referencia Robert Jaulin en *La paz blanca: introducción al etnocidio* (1973), y que posteriormente fue retomado por Guillermo Bonfil Batalla al referirse a la forma de exterminio simbólico que sufren los pueblos indígenas al trastocarse su cultura en pos de la idea del progreso y el desarrollo de la nación mexicana.

encuentra en condiciones de pobreza ha ido en aumento⁵, los *indígenas* siguen siendo los más pobres del país⁶.

Expulsión, exterminio y aislamiento son modos de violencia extrema que se han practicado contra los grupos indígenas, pero la *segregación incluyente* referida por Castel es una forma de exclusión que puede pasar desapercibida en un contexto donde la cotidianidad hace que las relaciones altamente discriminatorias se vuelvan invisibles. La segregación incluyente se refiere a que sobre los grupos indígenas siguen pesando prejuicios y estereotipos que les estigmatizan como atrasados dentro de un contexto cultural dominante. En dicha forma de segregación se materializan los discursos transmitidos a nivel sujeto-sujeto en las relaciones sociales, pero también toma forma en los documentos oficiales (Castellanos, 2001; Oehmichen, 2005). La definición de los pueblos indígenas como *minorías étnicas* es evidencia de la segregación incluyente de la que habla Castel.

Francisco López Bárcenas observa el discurso discriminatorio presente en el artículo 27 de la Constitución Mexicana, donde queda clara la manera en que los pueblos indígenas son definidos por el Estado como *grupos minoritarios*:

“Por reforma del 6 de enero de 1992, la fracción séptima, párrafo segundo, del artículo 27 constitucional, establece que “la ley protegerá la integridad de los grupos indígenas” (...) esta norma desconoce la condición de pueblos a los indígenas reduciéndolos a minorías. Esto, que en lenguaje común pudiera parecer una nimiedad para el derecho, es muy importante porque a las minorías deben aplicárseles políticas de discriminación positiva para ayudarles a igualarse con el resto de la población, mientras a los pueblos se les debe reconocer tal naturaleza, junto con su derecho a decidir libremente su condición política, económica, política, cultural y social” (López Bárcenas, 2005, p.76).

La definición de los pueblos indígenas como grupos minoritarios alude a la incompreensión de lo que es un pueblo indígena, que tiene sus bases en formas organizativas que privilegian la *colectividad* en la toma de decisiones al interior de las comunidades (López Bárcenas, 2005). La lógica neoliberal y las políticas hegemónicas estatales han impedido la comunicación entre las instancias de gobierno y los pueblos indígenas se dé en términos de *igualdad* (Gómez Rivera, 2013) y, contrario al reconocimiento integral que se esperaría a partir del acatamiento de la normativa internacional⁷, el Estado mexicano se ha desempeñado como gestor en los procesos discriminatorios, mediante el diseño y ejecución de programas para *atender* a los grupos étnicos minoritarios. La atomización de la

⁵ Datos que el Banco Mundial ha dado a conocer desde el año 2006.

⁶ De acuerdo con el informe de la Oxfam, “mientras que el 38% de la población hablante de lengua indígena vive en pobreza extrema, el porcentaje correspondiente para la población total es inferior al 10%. Esto implica que la tasa de pobreza extrema para población hablante indígena es casi 4 veces más alta que la de la población en general” (Esquivel, 2015, p. 32).

⁷ Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo.

respuesta a las *necesidades particulares* de los pueblos indígenas deja de lado su condición de ser ciudadanos libres e iguales.

Las luchas y los movimientos sociales han derivado en avances vinculados con el reconocimiento de los derechos culturales de los pueblos indígenas⁸, sin embargo, los gobiernos han disfrazado sus políticas para mostrarlas con rostros que, aunque formalmente diversos, siguen teniendo el mismo fondo discriminatorio (Castro Lucic, 2010; Bello, 2008). Las mismas acciones afirmativas⁹, que son instrumentos jurídicos utilizados para reducir las prácticas discriminatorias, tienen lugar en un contexto de tratamiento diferenciado a los sujetos de acuerdo con el grupo social al que pertenecen (Bagné, 2011:11). En la denominación de los pueblos indígenas como minorías étnicas se sigue observando su consideración como individuos necesitados de apoyo para que se incorporen a la *cultura nacional* (López Bárcenas, 2007, pp. 23-24).

En un contexto como el descrito, se observa la presencia de prácticas y discursos que repercuten en las vidas de las personas, en tanto que les privan de oportunidades que otros disfrutan. Giddens (2000, p. 281) ha descrito lo anterior como *discriminación social*. Dichas prácticas y discursos se ubican en contextos donde las asimetrías sociales tienen presencia. Más allá de las interacciones entre los individuos, la discriminación social es una *actitud* culturalmente condicionada y negativamente orientada de los grupos dominantes hacia los grupos dominados, que en los procesos de interacción se traduce en comportamientos de hostilidad y trato desigual de los individuos identificados con el grupo dominante respecto a los individuos identificados con el grupo dominado (Giménez, 2007, p.p. 38-39).

Cuando la discriminación tiene lugar por las diferencias étnicas, se toman como referencia los atributos que dan lugar a la clasificación y la categorización de otras personas o grupos, centrándose en las “señales” de diferencia con la cultura dominante (Giménez, 2007, p. 46). Así, los sujetos sociales tipificados como “étnicos” lo son porque su ubicación se entiende como subordinada y/o minoritaria en la estructura social, lo que es posible a partir de la interacción entre dos o más grupos sociales con algún grado de asimetría (Camus, 2002:23). Sellers y Shelton (2003) definen la *discriminación étnica* como un problema cotidiano que ocurre debido a la condición de menor estatus de algunos grupos, lo cual incluye estereotipos negativos o comentarios prejuiciosos, así como acciones negativas hacia los individuos basados en su pertenencia a un grupo étnico. Dichas acciones vulneran a los sujetos, en tanto que se les priva de oportunidades que sí tienen los grupos privilegiados. En México, ésa ha sido la condición de los pueblos indígenas.

⁸ Ejemplo de ello es el movimiento zapatista en México.

⁹ Otros nombres que son asignados a este tipo de acciones son: tratamiento diferenciado positivo, tratamiento preferencial, discriminación inversa, discriminación positiva y discriminación afirmativa (Rodríguez Zepeda, 2006:51).

De acuerdo con los datos arrojados por la Encuesta Nacional de Discriminación en México, aplicada en 2010, el 75.4% de los informantes refirieron que, en este país, los derechos de los miembros de los pueblos indígenas son poco o nada respetados. En la misma encuesta, el 39.1% de los entrevistados que se adscribieron a algún pueblo indígena respondieron que sus oportunidades para conseguir un empleo son menores que las del resto de la población (CONAPRED, 2011).

En resumen, los miembros de los pueblos indígenas de México han sido históricamente *vulnerados*. Y aunque no siempre toma forma de crímenes materiales directos, la condición de exclusión genera daños a los sujetos, puesto que trastoca la relación que tienen consigo mismos y con aquellos con quienes interactúan. La acepción misma del término *exclusión* refiere al repudio, abandono y supresión, lo que conlleva una relación directa con la violencia en tanto que su principal peculiaridad es el *riesgo* que corre la víctima, poniendo en juego su vida, salud, integridad corporal y libertad individual (Chenais, 1981). En ese sentido, la discriminación es una forma de la exclusión.

Pero más que un estado, la exclusión es un *proceso* que afecta de forma diferente a cada individuo; ésta depende de sus características personales y del contexto en el que se encuentra (Hernández Pedreño, 2008, p. 16). Por ello, resulta urgente el planteamiento de proyectos de investigación que se dispongan a dilucidar las formas en que estos grupos han sufrido la discriminación, así como las maneras en que la afrontan. En el presente trabajo se plantea el abordaje del tema de la discriminación en una arena social específica: la escuela.

1.2 Estado del arte sobre la discriminación étnica y afrontamiento en la escuela

A fin de elaborar el planteamiento del problema de este trabajo, se revisaron los antecedentes en torno al tema de investigación. Durante las búsquedas, se observó que el abordaje se da en dos vertientes: la discriminación étnica y el racismo; los estudios en Latinoamérica se refieren a la primera, mientras que en Estados Unidos y en Europa se refieren al segundo. A decir de Stavenhagen (2010:421), en México¹⁰ el uso del término *racismo* se ha homologado al de *discriminación* cuando se habla de relaciones hostiles entre grupos con distintos bagajes culturales.

Considerando la definición de discriminación étnica expuesta en el apartado anterior, en la cual se entiende que las diferencias entre grupos son planteadas como elementos definitorios para la clasificación y la categorización social, la idea de *raza* se convierte en uno de esos elementos de distinción¹¹. La racialización es el proceso por el que las

¹⁰ Aunque por lo encontrado en la búsqueda de la literatura secundaria que da forma al planteamiento del problema de este estudio, se podría aplicar para otros países de América Latina.

¹¹ Quijano (1992:2) menciona que la utilización de la categoría *raza* esconde situaciones que marcan formas de relación entre los individuos, haciendo ver que el uso del término tiene que ver con “la idea de que las diferencias culturales están asociadas a tales desigualdades biológicas y que no son, por lo tanto, producto de la historia de las relaciones entre las gentes”.

cualidades culturales y/o fenotípicas son tratadas como categorías fijas, estabilizando y justificando las relaciones de poder entre grupos e individuos (Banton, 1996; Saldívar, 2012).

En sociedades donde el poder de los grupos es asimétrico, los fines y medios de las instituciones educativas se encuentran inmersos en la ideología dominante y, como tal, es transmitida formal o informalmente por los actores que ahí se relacionan. Así pues, la discriminación está presente al interior de los espacios escolares puesto que, aunque la escuela está normada idealmente, sus muros son atravesados por percepciones de la sociedad en donde ésta se ubica (Yapu, 2011).

Cuando la escuela, por las mismas condiciones sociales en las que está inserta, no es un espacio en donde se reconozca y valore lo diverso como enriquecedor, se convierte en obstaculizadora del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que llega a desencadenar consecuencias como: la repitencia y la deserción, así como la negación y/o subestimación de las identidades culturales (Maris, 2010, p. 53). Aunque no es un impacto inmediato, el abandono escolar es un factor que tiene lugar tras las situaciones de bajo rendimiento escolar y reprobación, debido a la marginación y la violencia vivida en ese contexto (Rebolledo, 2007; Crispín, 2006).

La respuesta institucional a las problemáticas anteriores ha girado en torno a la operación de programas de educación intercultural¹². No obstante, la política educativa “de” y “para” los grupos minoritarios no ha reducido el prejuicio, puesto que la discriminación y exclusión social son formas de la violencia estructural que atraviesan los muros de la escuela (Pino y Merino, 2010). De ahí la necesidad de abordar el tema de la diversidad étnica en la escuela desde una mirada que vaya más allá de considerarla como obstaculizadora del proceso educativo.

Por décadas, la diversidad cultural en los espacios escolares ha sido objeto de estudio de las ciencias sociales. El tema ha tenido diferentes tratamientos desde la investigación educativa, entre ellos: 1) el fracaso escolar debido al déficit genético o cultural, 2) las diferencias culturales y los estilos de aprendizaje, 3) la historia de subordinación de los grupos, y 4) las diferencias individuales en la forma de relacionarse y experimentar la escuela (Czarny, 2006). A diferencia de las investigaciones que giran en torno a los dos primeros rubros, las aportaciones de los trabajos ubicados en las categorías tres y la cuatro realzan el tema de las relaciones, asunto central de este trabajo de investigación.

La revisión de la literatura secundaria ha permitido observar que hay tres temas centrales en el estudio de la discriminación étnica en la escuela: 1) las fuentes de la discriminación, 2)

¹² En el caso del estado de Nuevo León, el programa de intervención con niñas y niños indígenas de la Secretaría de Educación se ha llevado a cabo desde 1998. Al respecto se habla en el capítulo en el que se aborda el marco metodológico de esta investigación.

las formas de discriminación, y 3) los efectos de la discriminación. Al respecto se habla en el siguiente apartado.

1.2.1 Fuentes de la discriminación étnica en la escuela

Las fuentes de la discriminación étnica son categorías analíticas que brindan los elementos básicos que llevan a la comprensión del trato hostil que han vivido quienes pertenecen a los llamados grupos étnicos minoritarios. Se ha encontrado que las situaciones de discriminación étnica en la escuela han tenido como fuente los prejuicios y estereotipos de los colectivos étnicos. Aspectos como las capacidades intelectuales, el aspecto físico y el lugar de origen, han sido fuentes de discriminación en el espacio escolar.

La habilidad para comunicarse en el idioma del grupo mayoritario ha sido considerada como una fuente de discriminación por parte de los pares escolares en tanto que es una manifestación directa de la diferencia cultural por experiencia: el idioma. La *fluidez* al momento de expresarse oralmente, así como el *acento* cuando se habla, son dos focos de atención por los que la discriminación ha tenido lugar. Para el caso del contexto estadounidense, tanto Pachter y otros (2010) como Edwards y Romero (2008) se han referido a las burlas de las que han sido objeto los menores hindúes, latinoamericanos y asiáticos debido a su acento al hablar. Por su parte, en el contexto mexicano, Martínez y Rojas (2006) y Rebolledo (2009) se refieren al hecho de que los niños que tienen como lengua materna un idioma indígena han sido señalados por “no hablar bien” el español. Y es que, aunque no están directamente relacionados con las capacidades cognitivas del sujeto (puesto que son elementos de forma y no de fondo en el lenguaje), la fluidez y el acento se realzan como factores concretos de la manifestación del pensamiento a través del habla, por lo que han sido vinculados con sus capacidades intelectuales.

Al respecto de lo anterior, Raesfeld (2009) hace una aportación importante. La autora dice que entre el temor y el aprovechamiento escolar existe una relación directa: puesto que los niños temen participar y expresarse dentro del salón de clase, el bajo rendimiento tiene lugar y, con esto, se ve cumplido el pronóstico de que el modo de hablar está vinculado con sus capacidades intelectuales. En la misma tónica que Raesfeld, Yapu (2011) encontró que la vergüenza de los niños bolivianos que provienen de grupos indígenas; los menores reportaron que sentían vergüenza de hablar debido a su falta de dominio del castellano. De esta forma, se observa que los prejuicios sobre los grupos étnicos minoritarios, tales como la idea de que representan el atraso cultural y la ignorancia que hay que combatir en pos del desarrollo y el progreso, toman forma en la consideración de que los bajos niveles del desarrollo cognitivo son representados por su habla, de tal manera que el *modo de hablar* se convierte en estigma contribuyendo en la *demarcación* de los grupos, es decir, estableciendo límites entre lo que es correcto y lo incorrecto, tomando como modelo las características de quienes forman parte del grupo hegemónico; mientras que quienes no son parte de él son ubicados en el *error*.

Como el modo de hablar, otro componente evidente para el establecimiento de la diferencia en las relaciones interétnicas ha sido la apariencia física. Las características corporales del sujeto son tomadas como expresión física de la etnicidad. En particular, el *color de piel* ha sido un marcador por el que la discriminación ha tenido lugar en la escuela (Pachter y otros, 2010; Edwards y Romero, 2008; Becerra y otros, 2007). Es importante recalcar que el fenotipo es el elemento por el cual toma forma la idea de raza y, con ella, las categorías sociales y la jerarquización de los grupos. Así pues, un elemento biológico como es la pigmentación de la piel se transforma en un marcador que sustantiva la discriminación social, en tanto que la caracterización del sujeto se vuelve estable y permanente, lo que impediría la consideración de sus capacidades individuales. Por la racialización, las cualidades culturales y/o fenotípicas de las personas son tomadas como elementos de categorización social que les condiciona y estabiliza, lo que tiene un efecto directo en las formas de relación establecidas entre grupos e individuos, lo que limita las oportunidades para el desarrollo de sus capacidades (Banton, 1996).

Otro elemento encontrado como fuente de discriminación por parte de los investigadores fue el lugar de origen de los niños víctimas de discriminación en la escuela. En Estados Unidos la marca del estatus migratorio tuvo un lugar preponderante puesto que implica la condición de ilegalidad dentro del territorio nacional (Edwards y Romero, 2008; Becerra y otros, 2007).

Mientras que en el caso de las escuelas en México, que tienen entre su población a niños de comunidades indígenas que han migrado con sus familias de un estado a otro, la estigmatización tiene cabida en tanto que los lugares de procedencia son, en sí mismos, estigmatizados (Tovar y Avilés, 2007; Martínez y Rojas, 2006; Rodríguez, 2005). La proveniencia de lugares vinculados con la presencia de pueblos originarios lleva la carga ideológica de la cual se habló en el capítulo anterior.

Las fuentes de discriminación antes citadas (capacidades intelectuales, fenotipo y lugar de origen, lenguaje) se supeditan a las formas de las relaciones en contextos donde la estratificación social está ligada con la pertenencia a un grupo étnico minoritario. Así pues, el habla, la apariencia física y la procedencia se convierten en marcas definitorias que cristalizan en las formas de interacción. El común denominador de las fuentes de discriminación en el contexto escolar conjuga los dos elementos tratados en el capítulo anterior: los prejuicios y la estigmatización de grupos que han ocupado lugares de subordinación ante el grupo hegemónico.

Dichas formas de interacción se tornan en situaciones donde las ideas se materializan, tomando forma de agresiones físicas y verbales, así como en actitudes hostiles como la segregación y el rechazo.

1.2.2. Formas de discriminación en la escuela

La discriminación étnica es una forma de relación social que se materializa en actos concretos durante las interacciones. La revisión de los antecedentes en el contexto escolar señala tres formas que toma la discriminación en estos intercambios: las expresiones verbales, las conductas hostiles y las agresiones físicas.

Las *expresiones verbales* dirigidas a los niños pertenecientes a grupos étnicos minoritarios han sido despectivas, dando lugar a insultos y sobrenombres. Estudios de corte cuantitativo como el de Pachter y otros (2010), así como el de Becerra y otros (2007), dan cuenta de ello. En las escuelas estadounidenses en donde se realizaron esos estudios, los inmigrantes hindúes, asiáticos y latinoamericanos fueron los principales agredidos a través de insultos y ofensas verbales dentro del espacio escolar. Los dos estudios nombrados se refieren también a los estudiantes afroamericanos. Al respecto, Venzant y McCready (2011) señalan que son los afroamericanos quienes son vulnerados por sus pares escolares, en tanto que los apodan de manera particularmente humillante.

En el contexto mexicano, Rebolledo (2007), Martínez y Rojas (2006) y Rodríguez (2005) han expresado que los insultos como “indio”, “pata rajada” y “piojoso” son comunes en los espacios escolares a los que asisten niños que pertenecen a grupos indígenas del país. Este tipo de oprobios tienen lugar en un medio en el que *ser indio* es sinónimo de retraso, y es vinculado con la pobreza y la falta de higiene, ambos atributos no deseables en un entorno presumiblemente desarrollado como es la ciudad. Lo mismo encontró Yapu (2011) en el contexto boliviano; los apodos asociados a comportamientos de higiene y de conocimientos tradicionales vinculados con su origen étnico, fueron fuente de los insultos, apodos y sobrenombres que se convertían en etiquetas humillantes dentro del espacio escolar.

La hostilidad lleva a la exclusión de las personas estigmatizadas, por ejemplo, rechazándolas, dándoles un trato injusto e inculpación por actos no cometidos, los cuales fueron aspectos señalados por niños mapuche en el contexto chileno (Pino y Merino, 2010). De igual forma, las burlas de los pares y los chistes racistas se encontraron como formas de relación entre los miembros del grupo mayoritario y el minoritario dentro de la escuela (Venzant y McCready, 2011; Pino y Merino, 2010). Con lo anterior, la transmisión de contenidos estereotipados entre compañeros (Pino y Merino, 2010) convierten la estancia en el espacio escolar en una experiencia de hostilidad para los niños agredidos.

A las situaciones anteriores se agregan los comentarios hirientes que han sido descritos como discriminatorias en el contexto escolar. Entre dichos comentarios se encuentran humillaciones y ridiculizaciones públicas (Pachter y otros, 2010), la marginalización al momento de realizar los trabajos y juegos escolares (Altinyelken, 2009) así como la limitación de los espacios para reunirse dentro del plantel escolar, siendo una escalera el único lugar “otorgado” para ellos (Venzant y McCready, 2011). La segregación en el aula y en los patios escolares es un elemento común encontrado cuando se realiza trabajo etnográfico en la escuela (Martínez y Rojas, 2006; Rodríguez, 2005). En Finlandia, Rastas

(2005) encontró que la hostilidad toma forma a partir de formas de segregación y exclusión de la sociedad finlandesa hacia los inmigrantes. La investigadora vinculó las actitudes de los niños finlandeses con la asociación que se hace de ellos y sus familias (inmigrantes) y los programas asistenciales de los cuales son beneficiarios.

Aunque las expresiones verbales y las conductas hostiles dan forma a la violencia estructural, las *agresiones físicas* representan un riesgo concreto de la integridad física de los niños, llegando a provocarles *inseguridad* en el establecimiento de relaciones con sus pares escolares (Becerra y otros; 2007). El trabajo de Rebolledo (2007) da cuenta de las agresiones físicas de las que han sido objeto los niños indígenas por parte de sus pares escolares mestizos en México. Formas de agresión referidas por los niños fueron golpes, bofetadas y jalones de cabello.

En resumen, la hostilidad se materializa en agresiones físicas y verbales dirigidas de manera puntual a los niños que forman parte de grupos étnicos minoritarios, y la segregación y el rechazo son el marco de dichas acciones. Así, se observa que las manifestaciones de la intolerancia a la diversidad cultural en un contexto social en el que prevalece tal disposición, responden a las mismas formas de relación que en la sociedad en la cual se encuentra ubicado el plantel escolar.

Ante las situaciones que han sido descritas, los niños afrontan (responden) de acuerdo con las circunstancias contextuales, así como a sus posibilidades dentro del contexto. Dichas posibilidades se vinculan con las ideas y valores que se ubican en el medio, siendo que éste está conformado tanto con las condiciones sociales como con las comunitarias y familiares. A continuación, se abordan los hallazgos de las investigaciones que han aportado elementos para la comprensión del afrontamiento ante las situaciones de discriminación étnica en la escuela.

1.2.3 Afrontar la discriminación étnica en la escuela

En la escuela se viven formas de relación que contribuyen a la definición del sujeto; en ello, la comparación con el *otro* es un elemento sustancial (Pino y Merino, 2010). Para los niños que provienen de grupos étnicos considerados como minoritarios dentro del contexto social en el que se ubica el plantel escolar, la convivencia cotidiana deriva en interacciones hostiles que se concretan en situaciones de discriminación étnica como las que fueron abordadas en el capítulo anterior. Ante esas situaciones, los menores responden de acuerdo con sus posibilidades. Desde la perspectiva de Richard Lazarus, hacer frente a la situación implica esfuerzos cognitivos y conductuales (Lazarus y Folkman, 1984, p. 33), por lo que la respuesta del sujeto dependerá de la *oportunidad* de salir de la transacción con el menor

daño posible (Lazarus, 1999). A esta formulación estratégica se le denomina *afrontamiento*¹³.

¿Qué hacen los niños cuando son discriminados o excluidos en la escuela por su adscripción a un grupo étnico? ¿Qué hacen para contrarrestar o simplemente sobrellevar esas situaciones? En los siguientes apartados se habla de ello, tomando como base los resultados de investigaciones que se han hecho al respecto.

1.2.3.1 Afrontamiento centrado en la resolución del problema

Cuando los sujetos llevan a cabo acciones para resolver las situaciones discriminatorias, las formas de afrontamiento toman una forma proactiva, es decir, el individuo interviene de manera consciente sobre el problema de la discriminación. De acuerdo con el análisis de la literatura secundaria, entre las acciones llevadas a cabo se ubican actividades que les permiten el conocimiento de sus derechos culturales (lo que ha derivado en reflexiones que les llevan al autoconocimiento), así como acciones a través de las cuales dirigen mensajes a los miembros del grupo hegemónico, de quienes han recibido agresiones vinculadas con su etnicidad.

En un estudio en el que participaron adolescentes latinos en Estados Unidos, Umaña (2008) observó que las formas de afrontamiento ante situaciones de discriminación en la escuela estuvieron directamente relacionadas con la *resolución de la identidad*, entendida como la afirmación de las ideas positivas en torno al grupo de pertenencia. Para que dicha afirmación sea posible, los adolescentes deben tener claridad respecto a las diferencias culturales entre el grupo mayoritario y su grupo de adscripción. Así, la valoración de los rasgos identitarios tendrá lugar a partir de una comparación entre la manera en que otros los perciben y la forma en que ellos mismos lo hacen. La autora encontró que para hacer esto los adolescentes tuvieron que haber llevado a cabo la exploración de su bagaje cultural. A partir de mirar sus prácticas cotidianas dentro del núcleo familiar, los adolescentes lograban entender el papel que la etnicidad juega en sus vidas. Este tipo de reflexiones tuvieron lugar por su participación en *discusiones grupales* en torno al tema de sus derechos culturales. Así pues, esas prácticas, que tuvieron lugar en tiempos y espacios dentro de la misma institución educativa, fueron en sí mismas una forma de afrontar la discriminación en el espacio escolar.

Singla (2004) llegó a resultados similares al realizar un estudio con adolescentes migrantes en una ciudad de Dinamarca, quienes sufrían violencia física y verbal por parte de sus pares daneses. La autora tomó como referencia de análisis las formas de relacionarse con sus pares dentro de los espacios escolares y el nivel de desempeño demostrado en las

¹³ Al respecto se profundiza en el marco teórico de esta investigación. El análisis de la literatura secundaria fue realizada a la luz de la teoría de Richard Lazarus, aunque los autores llevaron a cabo los trabajos desde otras perspectivas teóricas.

actividades académicas. Para ello, observó las diferencias entre quienes tenían un “pobre funcionamiento” en el espacio escolar y quienes tenían un “buen funcionamiento”. Los primeros tenían el común denominador de haber sido canalizados en algún momento al departamento de atención psicológica por comportamientos antisociales; ellos vivían las experiencias de discriminación con dolor e impotencia. Por su parte, los adolescentes que mostraban un buen funcionamiento reportaron sentir molestia y desesperación al sentirse discriminados, por lo que una forma de encauzar su energía fue la organización de *foros de discusión* en el mismo espacio escolar. Ahí, los adolescentes hablaban sobre diversidad étnica. De acuerdo con Singla, esto les permitía desarrollar la conciencia en torno a su diferencia con respecto al grupo hegemónico, abriéndoles la posibilidad de sentir orgullo respecto a su grupo de pertenencia.

Los dos estudios anteriores describen una actividad común: la realización de actividades concretas que les brindan elementos para significar la diferencia étnica. El conocimiento de sus derechos a través de la participación en *espacios de discusión* son un elemento sustantivo de este tipo de afrontamiento proactivo.

Ese conocimiento de sus derechos culturales fue una característica del grupo de adolescentes mapuche que participaron en un estudio llevado a cabo en una escuela urbana de Chile por Pino y Merino (2010). En un contexto en el que son minoría, los jóvenes participantes mencionaron que a violencia verbal es parte de la cotidianidad escolar. Para las burlas que reciben por parte de sus compañeros mestizos mencionaron tener una propuesta concreta: la *reactivación de la lengua* como un aspecto de su cultura. Así, el acto de comunicarse entre ellos en la lengua indígena se convirtió en una forma de *resistencia* cultural que tiene como fin hacer contrapeso a la discriminación vivida en la escuela.

De manera similar actuaron los adolescentes participantes en el estudio de Venzant y McCready (2011), quienes reportaron sufrir doble discriminación en el espacio escolar: racial y sexual. En el estudio participaron adolescentes afroamericanos homosexuales que han sido segregados por sus pares. Ante eso, desarrollaron la estrategia de *hacerse espacio* en el espacio escolar, tanto en el plano físico como en el simbólico. Para su convivencia dentro de las instalaciones escolares, utilizaron la escalera de uno de los edificios como su lugar de reunión; asimismo, estratégicamente se inscribían en las mismas clases a fin de permanecer juntos. Respecto a los espacios simbólicos, los adolescentes optaron por desarrollar un lenguaje propio: vestirse, peinarse y expresarse artísticamente a través de su cuerpo, mediante la danza y la ejecución de instrumentos de percusión. Además, aprovecharon espacios ofrecidos por la misma institución, tomando el liderazgo en programas académicos y actividades del alumnado.

En los hallazgos de estas investigaciones se observa que, ante la fuerza de la discriminación, los actos de resistencia toman forma en *actividades organizadas colectivamente*. En ese proceso, el conocimiento y la discusión de sus derechos culturales constituye un eje vertebral para la valoración positiva de los rasgos culturales de su grupo étnico. Se observa también que dichas acciones requieren del autoconocimiento y la

valoración de las propias capacidades, lo que permite desarrollar nociones positivas acerca de sí mismos y de su grupo de pertenencia. De esta manera, se puede decir que las formas de afrontamiento proactivas toman tintes políticos, de la misma forma que la discriminación responde a relaciones de poder desigual de las sociedades en donde ésta tiene lugar.

1.2.3.2 Afrontamiento centrado en el individuo

A diferencia de las formas proactivas de afrontamiento, que implican acciones dirigidas a la resolución del problema de la discriminación étnica, las respuestas adaptativas sugieren los esfuerzos del sujeto para ajustarse a las circunstancias que, como se ha visto en el capítulo anterior, los *estigmatizan* por su pertenencia a grupos subordinados. Los elementos para dicha estigmatización se ubican en el lugar de origen y en las manifestaciones culturales como la lengua materna.

En un estudio llevado a cabo en Turquía, Altinyelken (2009) entrevistó a estudiantes provenientes de áreas rurales que asistían a escuelas en el medio urbano de ese país. En el análisis de las narrativas de los adolescentes participantes, la autora observó que, tras el cambio de residencia de las familias, los menores desarrollaban una percepción negativa de sí mismos y, durante las entrevistas, dieron la razón a sus agresores en relación a que, por su condición de oriundos de regiones rurales, eran ignorantes y retrasados. El estigma fue interiorizado. Mantenerse *al margen* y *aislados* fueron las formas de afrontamiento detectadas en el trabajo de investigación.

Como Altinyelken, Rastas (2005; 2009) reportó que el acoso vivido por parte de sus pares finlandeses en la escuela desarrolló en los agredidos una mirada despreciativa hacia su colectivo de referencia. Durante las entrevistas, los niños hicieron ver a la investigadora que “ser como los otros” era una estrategia de afrontamiento; así, hablar mal del lugar de origen de sus familias fue una acción concreta que llevaban a cabo en esa intención de *mímesis*. Además, se defendían aludiendo a que eran sus padres y no ellos quienes habían nacido “allá” (en el lugar de origen); con esto, el sentido de pertenencia estaba siendo trastocado. La autora refiere a que, en algunos casos, las experiencias de discriminación han sido tan traumáticas que algunos niños ni siquiera pudieron hablar al respecto.

Pero en ocasiones el *silencio* es la estrategia misma. Yapu (2011) observó que los niños pertenecientes a grupos indígenas de Bolivia, a quienes se les victimizaba por medio de sobrenombres impuestos por parte de sus pares escolares, optaron por no hablar en clase, a fin de evitar ser ridiculizados. De esa forma, el autor alude a la *autoexclusión*, lo que perpetúa la soledad y la marginación que ya han vivido por la segregación sufrida en el espacio escolar.

Los resultados de investigaciones realizadas en el contexto mexicano no han sido muy diferentes. Las burlas relacionadas con la lengua materna, así como los motes de ignorantes

y retrasados, son parte de la cotidianidad de muchos niños que pertenecen a grupos indígenas que asisten a escuelas urbanas. En un estudio etnográfico, Raesfeld (2009) observó que los niños optan por no utilizar su lengua materna para comunicarse con sus pares del mismo grupo, a fin de no ser objeto de burla en ese espacio público. Asimismo, evitan mencionar su lugar de origen. Es decir, el silencio aparece una vez más como forma de afrontar la discriminación étnica en la escuela.

Los estudios revisados en este apartado hacen ver que, cuando los sujetos se consideran a sí mismos como el problema, responden al medio con acciones centradas en sí mismos. El silencio estratégico y la imitación de las formas de comportamiento de los miembros del grupo hegemónico son formas de afrontamiento *centradas en el sujeto* y no en el problema de las relaciones discriminatorias. La mimetización con el grupo mayoritario se refiere al aprendizaje de la estigmatización de la diversidad, de la misma forma que el silencio es más bien silenciamiento. Esto tiene lugar cuando los niños no cuentan con los elementos¹⁴ que les permitan significar las situaciones discriminatorias más allá de las interacciones inmediatas, es decir, como formas de relación propias de sociedades asimétricas en las que tienen lugar los encuentros hostiles. De esta forma, el sufrimiento se vive de manera individual llevándolo a la *desvalorización de sí mismos* y trastocando su concepción respecto al grupo de pertenencia. En ese sentido, la respuesta es de una adaptación pasiva a la cultura dominante.

El análisis de investigaciones que anteceden este trabajo permite observar dos tipos de acciones por las que los sujetos afrontan las situaciones de discriminación en la escuela: 1) las que se centran en la resolución del problema, y 2) las que se centran en el sujeto que se mira a sí mismo como el problema. Las primeras implican el entendimiento de la discriminación como un problema en las relaciones sociales; para ello, los adolescentes se han involucrado buscando espacios que les permitieron posicionarse *en y desde* la diferencia; sus actuaciones se han llevado a cabo en colectivo. En cambio, cuando el sujeto percibe su diferencia como el problema, trata de adaptarse al medio hostil que le rodea modificando su comportamiento individualmente: silenciándose y hostilizándose consigo mismo y con su grupo de pertenencia. En este caso, la soledad y la autoexclusión tienen lugar prolongando el sufrimiento.

1.3 Planteamiento del problema

La literatura secundaria ha permitido establecer criterios para dar forma a este trabajo de investigación. La consideración de las fuentes de la discriminación es un elemento fundamental en tanto que permite observar que el *prejuicio* es la piedra angular del trato hostil que permea las relaciones discriminatorias. Sin embargo, también debe reconocerse que el contexto en el que tienen lugar las situaciones de discriminación marca límites en el

¹⁴ Entre dichos elementos se encuentran el conocimiento de sus derechos, las ideas de orgullo transmitidas por los miembros del colectivo comunitario y social, así como la valoración de sus tradiciones.

manejo por parte de quienes se ubican en el lugar de los ofendidos. Es decir, las posibilidades de *agencia* se vinculan con las oportunidades observadas en el medio. Afrontar proactivamente la discriminación vivida en la escuela no sólo depende del individuo, sino del contexto en el que éste se desenvuelve. Por lo anterior, es pertinente observar aspectos que permitan analizar los elementos individuales y colectivos que permiten comprender las estrategias de afrontamiento utilizadas por las niñas y los niños. Así pues, tomar en cuenta las características del grupo de pertenencia y el contexto social en el que tienen lugar los encuentros hostiles será relevante en este estudio.

A partir de lo antes expuesto, y considerando que el trabajo ha recuperado las experiencias de niñas y niños que forman parte de colectivos indígenas, este trabajo se plantea las preguntas de investigación que se enlistan a continuación.

1.3.1 Preguntas de investigación

- a) ¿Cuáles son las formas de discriminación étnica que niñas y niños han vivido en el espacio escolar?
- b) ¿Cuáles son los estigmas de *ser indígena* que han internalizado a partir de los discursos que permean las relaciones del contexto social en el que viven?
- c) ¿Cómo han afrontado las situaciones de discriminación étnica vividas en la escuela?
- d) ¿Cuáles son las características de los menores que manifiestan resistencia ante la discriminación étnica en la escuela?
- e) ¿Cuáles son las características de quienes afrontan pasivamente las situaciones de discriminación étnica en la escuela?
- f) ¿Qué papel juegan la familia y otros miembros de la comunidad en las formas de afrontamiento utilizadas por los niños?

1.3.2 Objetivos del estudio

La presente investigación se planteó el objetivo general de comprender las formas de afrontamiento de niñas y niños que pertenecen a colectivos indígenas, ante las situaciones de discriminación étnica vividas en el espacio escolar.

Para llegar a dicho objetivo y considerando las preguntas de investigación presentadas en el apartado anterior, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- a) Identificar las formas de discriminación étnica que niñas y niños han vivido en el espacio escolar.
- b) Determinar los estigmas de *ser indígena* que niñas y niños han internalizado a partir de los discursos que permean las relaciones del contexto social en el que viven.
- c) Analizar la manera en que los menores participantes han afrontado las situaciones de discriminación étnica vividas en la escuela.
- d) Describir las características de los menores que manifiestan resistencia ante la discriminación étnica en la escuela.
- e) Describir las características de quienes han afrontado pasivamente las situaciones de discriminación étnica en la escuela.
- f) Analizar el papel que juegan la familia y otros miembros de la comunidad en las formas de afrontamiento utilizadas por las niñas y los niños.

1.3.3 Justificación del estudio

El cumplimiento de los objetivos planteados en este trabajo podrían incidir en la realización de un análisis de la política pública, particularmente la vinculada con la educación intercultural en el nivel básico, lo que permitiría tomar en cuenta los discursos infantiles.

En la revisión de la literatura se ha observado que los trabajos descritos han considerado como participantes a adolescentes; Pachter y otros (2010) reconocen que el abordaje del tema de la discriminación étnica vivida en la etapa de la infancia ha sido escaso. Por ello, el abordaje de un estudio que considere a niñas y niños que pertenecen a los llamados “grupos étnicos minoritarios” es una aportación en el área de conocimiento.

En términos metodológicos, la contribución de este trabajo de investigación se vincula con las estrategias en el abordaje para realizar las entrevistas individuales y grupales con las niñas y los niños. En ese sentido, se cuidaron las formas para respetar su lugar en el contexto escolar. Para ello, se llevaron a cabo actividades en las que se involucraron al resto de los niños que conviven con ellos en el contexto escolar. De dichas actividades surgieron datos que permitieron trazar el proceso metodológico que se describe en el próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

Marco metodológico

Un diseño de investigación expresa la estructura del problema y el plan de investigación usado para obtener evidencia empírica sobre las relaciones del problema (Kerlinger, 1988, p. 317). El marco metodológico de este trabajo fue planteado a partir de su objetivo general: comprender las formas de afrontamiento de niñas y niños que pertenecen a colectivos indígenas, ante las situaciones de discriminación étnica vividas en el espacio escolar.

Se trata de un *estudio descriptivo/interpretativo* que se propuso analizar las situaciones de discriminación étnica en la escuela, a fin de comprender la forma en que niñas y niños las encaran. Considerando lo anterior, se concurrió a un *enfoque cualitativo* por su idoneidad para recoger y analizar el material empírico necesario para llegar al objetivo.

A continuación, se describe el proceso de selección de los participantes, así como la caracterización de los mismos. Además, se exponen los procedimientos para la recuperación y el análisis de la información obtenida durante el trabajo de campo, los aspectos éticos y de validez del estudio, así como sus limitaciones.

2.1 Selección de los participantes y entrada a los grupos

En palabras de Guba y Lincoln (2002, p. 116), el comportamiento humano no puede entenderse sin referencia a los significados y propósitos que los actores proporcionan a sus actividades, los datos cualitativos pueden proporcionar una valiosa percepción sobre el comportamiento humano. Dichos comportamientos se presentan en contextos definidos, por lo que el investigador debe mirar el escenario y a las personas en una perspectiva holística (Taylor y Bogdan, p. 20). Por ello, en este trabajo fue fundamental entrar a los espacios en los que viven las niñas y los niños que participaron en el estudio.

En tanto que el objeto de investigación fue la discriminación étnica en la escuela, particularmente las formas de afrontamiento por parte de niñas y niños que pertenecen a colectivos indígenas, para recoger información se trabajó en escuelas a las que asisten en el Área Metropolitana de Monterrey (AMM). De acuerdo con la encuesta intercensal del INEGI, 8.1% de la población en el estado de Nuevo León son hablantes de lengua indígena, migrantes que son atraídos principalmente por la oferta de trabajo (INEGI, 2016, pp. 8-9).

La selección de la muestra fue *intencional*. Los participantes pertenecen dos grupos indígenas que viven congregados¹⁵ en diferentes localidades del AMM. La decisión respecto a la selección de los grupos se relacionó con los contactos de la investigadora, cuyo origen se ubica en su ejercicio profesional en una institución de gobierno, en la cual desempeñó funciones entre las cuales estaba brindar atención a grupos indígenas radicados en el estado de Nuevo León.

La mayoría de los niños de los colectivos seleccionados asisten a las escuelas primarias que se ubican en sus vecindarios. Se consideró la participación de niñas y niños de 3° a 6° grado de primaria bajo el criterio de que estuvieran en condiciones de leer y escribir. En los siguientes apartados se narra la entrada a ambos espacios comunitarios y las peculiaridades de los dos colectivos.

2.1.1 Colectivo mazahua

El colectivo mazahua, que formó parte de este estudio, se conforma de 22 familias que adquirieron pies de casa en el Área Metropolitana de Monterrey a partir de una gestión realizada por una organización civil (del mismo grupo indígena), la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y el Instituto de la Vivienda. De acuerdo con la información proporcionada por los padres de familia, la idea de vivir juntos tuvo que ver con la necesidad de cuidarse unos a otros.

Las familias provienen de un municipio del estado de México, aunque vivían en diferentes barrios¹⁶. Antes de establecerse en Nuevo León, varias familias vivieron en otros estados de la República Mexicana. La actividad económica, a la que se han dedicado desde su establecimiento en el Área Metropolitana de Monterrey, es el comercio ambulante; al principio, de mercancía traída del Estado de México y actualmente de ramilletes de flores que elaboran en sus casas. Hombres y mujeres participan en dicha labor; algunos niños y niñas también lo hacen, pero no todos. Una madre de familia refirió que el personal del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) les ha advertido repetidamente que no pueden llevar a sus hijos a trabajar. En la escuela, un profesor mencionó que personal de

¹⁵ Las familias viven en el mismo espacio territorial, después de haber migrado de sus lugares de origen al Área Metropolitana de Monterrey.

¹⁶ Subdivisiones de las localidades.

esta instancia gubernamental ha hecho visitas para dar seguimiento a los niños, debido a que sus padres han sido sancionados porque los llevan a trabajar con ellos en vías públicas.

Mientras sus padres trabajan, los niños mayores se quedan a cargo de los menores en el espacio doméstico, sin embargo, suelen estar mucho tiempo en la calle. De acuerdo con los niños, la presencia de perros es una manera de cuidarse de aquellos que no forman parte del colectivo.

De las cuatro familias con las que se realizaron conversaciones a profundidad sólo una ha mantenido una participación cercana en las tradiciones del pueblo de origen, particularmente la preparación y realización de la fiesta patronal. En el periodo del trabajo de campo, el padre de la familia mencionado tuvo un cargo tradicional en la fiesta de Santiago Apóstol; la investigadora tuvo la oportunidad de asistir al festejo en el que convergen familias que vuelven al lugar de origen sólo para asistir a la celebración (en el Estado de México). Cuando las familias no asisten a la fiesta, colaboran con los gastos haciendo aportaciones monetarias. En “la cuadra” (forma en que los niños se refieren ese espacio en el que se congregan las familias), las familias se organizan para celebrar el día 12 de diciembre; en una de sus esquinas hay un altar para la Virgen de Guadalupe construido con cemento.

Entrada al grupo

Aunque la investigadora ya conocía el lugar y a algunos miembros de las familias¹⁷, la entrada para llevar a cabo el trabajo de campo en “la cuadra” fue a través del contacto de una persona conocida de la misma comunidad mazahua quien organizó el re-encuentro con una de las familias. En la primera conversación con la familia contactada, se expuso el motivo de la presencia de la investigadora, así como la forma en que trabajaría con los menores, bajo la consideración de que al principio sería con los hijos de la primera familia contactada, a lo que los padres accedieron. Se llegó al acuerdo de trabajar en un espacio abierto: el patio frontal de una casa deshabitada, cuya dueña estuvo de acuerdo en su ocupación.

A la primera reunión con los niños del colectivo asistieron los hijos de la primera familia contactada. Ellos, a su vez, invitaron a 5 niños más. Ahí se les entregó un recado a través del cual se invitaba a sus padres a darles permiso para asistir a algunas sesiones en las que se leerían cuentos y se dibujaría. En el mismo documento se establecía el fin último de la primera etapa del proceso: abrir espacios de diálogo con los niños y, posteriormente, con sus padres. En algunos casos, fueron los hermanos mayores o la abuela quienes accedieron.

¹⁷ El contacto que tuvo la investigadora con las familias antes de iniciar este trabajo de investigación se debió a ésta llevó a cabo labores administrativas en una dependencia del gobierno estatal. Desde dicha institución se brindaba atención a grupos indígenas de la localidad.

De acuerdo con la información proporcionada por dos de las familias del colectivo, “la cuadra” estaba dividida debido a situaciones relacionadas con la distribución de recursos proporcionados por la CDI para la celebración de un 12 de diciembre. Debido a esta división, se buscó estratégicamente a quien algunos habían nombrado como líder del colectivo (aunque no todas las familias lo reconocieron como tal). Después de haber establecido contacto con su esposa y posteriormente con él se realizó una entrevista grupal con padres de familia a fin de conocer mejor el colectivo. A la reunión asistieron padres y madres de familia simpatizantes con el líder. La reunión se llevó a cabo en su casa y ahí se estableció el objetivo del trabajo de la investigadora. Los asistentes firmaron un consentimiento informado en el cual daban su autorización para que se llevara a cabo el trabajo de investigación.

Las sesiones con los niños se realizaron por alrededor de seis meses (en 2013), semanalmente, con distanciamientos ocasionales para la reflexión de la investigadora¹⁸. Las actividades realizadas tuvieron en su haber: contar cuentos, cantar, elaborar dibujos, una fiesta por motivo del día del niño. Además, se abrieron espacios de diálogo, en los que se trataron temas propuestos por los mismos niños del colectivo. Hablar del pueblo del que provenían las familias fue un tema recurrente.

La entrada a la escuela fue por medio de un permiso otorgado de forma oral por la directora del plantel, a quien se le entregó una carta en el que se describían las intenciones del estudio. Por el diálogo con ella, la investigadora se dio cuenta de que los niños pertenecientes al colectivo mazahua no eran identificados como tales desde la Dirección. La escuela no opera el Programa de Educación Indígena de la Secretaría de Educación del estado. En la reunión con los padres de familia del colectivo ellos refirieron que no desean que sus hijos sean señalados, por lo que no han intervenido para que dicho programa se lleve a cabo en la escuela de sus hijos.

La asistencia a la escuela se realizó en seis ocasiones, durante las cuales se llevaron a cabo conversaciones con los niños del colectivo, observaciones en horarios de recreo, así como actividades¹⁹ con los grupos de 3° a 5° año²⁰. Además de recuperar material empírico, que permitiera la comprensión holística del problema del estudio, las actividades en la escuela y en “la cuadra” tuvieron como fin el acercamiento con niñas y niños del grupo, lo que les permitiría crear un lazo de confianza con la investigadora para llevar a cabo entrevistas individuales y colectivas. En el punto 2.2 de este capítulo se caracteriza a los participantes del grupo mazahua que brindaron referencias para el proceso de análisis.

¹⁸ Los niveles de violencia en el vecindario solían ser altos, lo que requirió distanciamientos emocionales, más que físicos.

¹⁹ A respecto se habla en el apartado de recuperación y análisis de la información.

²⁰ En el periodo en que se llevó a cabo el trabajo de campo, no había niños del colectivo mazahua cursando el 6° grado de primaria.

2.1.2 Colectivo mixteco

El colectivo mixteco que participó en el estudio está conformado por familias que provienen del mismo municipio y la misma localidad del estado de Oaxaca. Son aproximadamente 100 familias que viven congregadas en el Área Metropolitana de Monterrey. En la regularización de los terrenos, que tuvo lugar en 2008, participaron dos dependencias de gobierno: la Secretaría de Desarrollo Social y Fomento Metropolitano de Monterrey (FOMERREY), así como un grupo organizado de vecinos que recogieron los datos de las familias que, más de diez años antes, habían sido reubicadas a esos terrenos.

En años anteriores, las familias solían organizarse para celebrar la fiesta patronal en la localidad (no todos viajan para pasarlas en el pueblo); sin embargo, en las conversaciones informales, los padres de familia refirieron que eso ya no sucedía. Un informante describió que, a partir de la regularización de los terrenos, la organización comunitaria había disminuido mucho.

A cualquier hora del día se escuchan sonidos producidos por instrumentos musicales de aliento. La tradición musical continúa. La conformación de bandas ha ido en aumento en los últimos años; diferentes grupos de la localidad han sido acreedores a asignaciones presupuestales por parte de programas gubernamentales (estatales y federales) que tienen como fin el desarrollo cultural y económico de los miembros de la comunidad. Este tipo de concursos ha definido las nuevas formas de organización del colectivo mixteco. De acuerdo con una joven líder comunitaria, las reuniones, que hace algunos años se llevaban a cabo semanalmente, ahora se realizan cuando hay proyectos por definir. Aunque en esos proyectos se presentan como comunidad mixteca, sólo se benefician algunos grupos del colectivo.

Las actividades económicas de las familias son variadas. Muchos aún se dedican a la venta ambulante de artesanías (algunas elaboradas por ellos mismos y otras compradas a productores del sur de México) en las que algunos niños participan. Otros, sobre todo los más jóvenes, tienen otras fuentes de empleo en el área de servicios y en fábricas, según comentaron los niños.

Entrada al grupo

Con el fin de hacer una entrada similar a la que se realizó con los mazahuas, la investigadora buscó un espacio fuera de la escuela para establecer vínculos con los niños y sus familias, sin embargo, eso no rindió frutos. La entrada al grupo como tal no fue posible debido a que las personas con las que se estableció contacto al inicio del proceso mencionaron que, para llevar a cabo el trabajo de campo, era mejor la entrada por la vía institucional: la escuela, ya que el espacio escolar era una arena *neutral* en la cual no se observaban las diferencias entre grupos en los que está dividida la comunidad. La sugerencia fue aceptada.

Por un estudio anterior a éste²¹, la investigadora conocía al director de la escuela, por lo que solicitó su permiso para llevar a cabo actividades en los grupos y, posteriormente, directamente con las niñas y los niños mixtecos. Fue así como se acudió a la escuela por un periodo de dos meses (en 2014). Durante el proceso, se entrevistó a la profesora del Programa de Educación Indígena a fin de conocer con mayor profundidad la forma en que opera ese programa de la Secretaría de Educación del estado. Además, ella estuvo presente durante las conversaciones grupales con niñas y niños del colectivo mixteco.

Las entrevistas con las niñas y los niños mixtecos se realizaron en su mayoría de manera grupal. Con la autorización del director de la escuela se solicitó permiso de los profesores titulares del grupo para realizar las entrevistas en 6 grupos: 3º, 4º y 5º grados, divididos en grupos de niñas y de niños. El criterio para tal división fue, además de la cantidad de integrantes, la confianza que las niñas tienen al hablar: se observó que su disposición para hacerlo se reducía considerablemente cuando los niños estaban presentes.

Sólo una entrevista se llevó a cabo individualmente en el domicilio de la participante; ahí mismo tuvo lugar la entrevista con su familia. Asimismo, después de haber realizado el trabajo en el espacio escolar, se abrió la posibilidad de realizar una entrevista más con otra familia del colectivo mixteco.

2.2 Caracterización de los participantes en el estudio

Como se ha visto en el apartado anterior, el trabajo de campo consideró dos grupos étnicos que facilitaron el conocimiento de variados elementos para comprender holísticamente el contexto en el que se desenvuelven los niños.

En total, fueron 28 entrevistas individuales y grupales²² las que se llevaron a cabo durante el trabajo de campo. Del total, 23 se realizaron con actores comunitarios y 5 con personas que han tenido vínculos extra comunitarios con los miembros de los colectivos.

A fin de tener un acercamiento inicial con los grupos y conocer el contexto de las relaciones interétnicas e institucionales de los grupos, se realizaron 6 entrevistas a personas vinculadas con ambos colectivos:

²¹ Tesis para obtener el grado de la Maestría en Ciencias con Orientación en Trabajo Social, la cual lleva el título: “Ser mixteco en la escuela. Discriminación y formas de afrontamiento en el contexto de la migración”.

²² El criterio para llevar a cabo las entrevistas en modo individual o grupal se vinculan a las circunstancias y proceso del trabajo de campo. Más adelante, en este mismo apartado se señalan cuáles y cuántas de cada tipo se llevaron a cabo.

Tabla # 1

Entrevistas con actores vinculados con los colectivos

Personas entrevistadas	Relación con el grupo		Tipo de relación
	mazahua	mixteco	
1	*		Miembro del grupo mazahua que formó parte del proceso para la asignación de viviendas.
1		*	Miembro de un grupo indígena diferente al mixteco, que vive en la misma localidad.
1		*	Profesora bilingüe del Programa de Educación Indígena de la SE.
1	*	*	Miembro de una ONG que brinda servicios a grupos indígenas en el AMM.
1	*	*	Miembro de una institución gubernamental que brinda servicios a grupos indígenas en el AMM.

Fuente: Trabajo de campo.

En la siguiente tabla se presenta una caracterización sintética de los dos colectivos que conformaron la muestra del estudio:

Tabla # 2

Caracterización de los colectivos

Colectivo	Redes institucionales	Implicación en las celebraciones tradicionales	Programa de Educación Indígena
Mazahua	Amplias y fuertes relaciones con instancias de gobierno estatal y federal.	Algunas familias asisten al pueblo a las fiestas patronales. Después del proceso migratorio, la mayoría no regresa al lugar de origen, y la celebración del 12 de diciembre la realizan en Monterrey.	En la escuela no se opera el programa. Aunque en una ocasión fuera sugerido, los padres se negaron a ello.
Mixteco	Amplias y fuertes relaciones con instancias de gobierno estatal y federal.	Algunas familias asisten al pueblo a las fiestas patronales. Después del proceso migratorio la organización del colectivo se ha debilitado y la fiesta anual ya no se lleva a cabo como un evento comunitario.	En la escuela se opera el programa. Los padres han estado implicados en el proceso: ellos mismos buscan que se amplíe, mediante la contratación de un(a) profesor(a) bilingüe que tenga presencia exclusiva en el plantel.

Fuente: Trabajo de campo.

La particularidad de que en una de las escuelas se llevara a cabo el *Proyecto de Intervención con niñas y niños indígenas que asisten a escuelas generales*²³ fue un elemento relevante en el proceso de análisis. El desarrollo y la implementación de dicho

²³ El objetivo de dicho Programa (desarrollado desde las directrices de la Secretaría de Educación Pública, pero ajustado en la Dirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León) es brindar atención a niñas y niños indígenas, cuyas acciones recaen en la intervención que realizan profesoras y profesores hablantes de lengua indígena que desarrollan temas vinculados a la interculturalidad en la escuela. Entre esas acciones se encuentran: la transmisión de contenidos en lengua indígena, el concurso del Himno Nacional en diferentes idiomas nacionales, así como el concurso de narración indígena que se lleva a cabo anualmente.

Programa surgió por la observación de algunos profesores quienes se percataron de las diferencias de algunos niños en relación con el resto de los alumnos. La característica distintiva de esas escuelas primarias era que su matrícula se constituía por una proporción de niños provenientes de otros Estados del país, cuyas familias son hablantes de lengua indígena (Cantú y otros, 2006, p. 96). De acuerdo a Vidales, Alemán y Reyna (2007), esa estrategia se desarrolló a fin de trabajar el respeto y la tolerancia a la diversidad cultural en la escuela.

A continuación, se expone la distribución de los informantes miembros de los grupos indígenas que participaron en el estudio brindando espacios para entrevistas individuales y grupales:

Tabla # 3
Entrevistas individuales y grupales (colectivos)

Grupo étnico	Niñas y niños		Padres y/o madres de familia		Otros actores comunitarios	Total
	individuales	grupales	individuales	grupales		
Mazahua	6	2	2	1	-	11
Mixteco	1	7	2	1	1	12
Total	7	9	4	2	1	23

Fuente: Trabajo de campo.

En la tabla se puede observar que hubo un mayor número de entrevistas individuales con niñas y niños del colectivo mazahua; esto se debió a que el acercamiento con las familias de ese grupo fue mayor que con las del colectivo mixteco. El trabajo de campo con el colectivo mixteco se llevó a cabo principalmente en la escuela y, puesto que se contó solamente con la autorización del director, se llevaron a cabo entrevistas grupales de corta duración de tal manera que no afectara en sus deberes académicos dentro de la institución. En algunos casos, cuando fue posible por la extroversión de los niños (de los cuales se tomaron notas al momento de las entrevistas) y la calidad de las grabaciones (que se realizaron en el patio de la escuela), se extrajeron algunas narrativas particulares de las cuales se identificó a las y los participantes.

Para mantener la confidencialidad de los datos de los menores participantes, se les han asignado nombres ficticios. En ellos, se ha considerado una diferenciación silábica que permite ubicar a las niñas y los niños entrevistados en cada uno de sus grupos de pertenencia:

Ma → miembro del grupo *mazahua*. Ejemplo: Mario
Mi → miembro del grupo *mixteco*. Ejemplo: Mireya

A continuación, se describen las características de las niñas y los niños cuyas narrativas fueron consideradas para llevar a cabo el análisis de los datos²⁴:

Tabla # 4
Caracterización de niñas y niños participantes

Nombre asignado	Edad	Lugar de nacimiento	Rasgos familiares
Mario	10 años	Nuevo León	Su familia viaja al pueblo esporádicamente, para asistir a eventos familiares. Al interior de la familia se comunican en español.
María	9 años	Nuevo León	Su familia viaja al pueblo esporádicamente, para asistir a eventos familiares. Al interior de la familia se comunican en español.
Mauricio	9 años	Pueblo de origen	Su familia participa en la tradición del sistema de cargos, como parte del servicio en el pueblo. Al interior de la familia, sus padres se comunican en mazahua; con sus hijos en español.
Marcela	10 años	Pueblo de origen	Su familia viaja al pueblo periódicamente, para asistir a eventos familiares. Al interior de la familia se comunican en mazahua.
Manuel	8 años	Nuevo León	Su familia participa en la tradición del sistema de cargos en las fiestas patronales. Al interior de la familia, sus padres se comunican en mazahua y con sus hijos en español.
Magda	8 años	Nuevo León	Sin datos específicos de su familia.
Mireya	11 años	Nuevo León	Su familia participa en la tradición del sistema de cargos en las fiestas patronales; hacen servicio en el pueblo. Al interior de la familia se comunican en mixteco. *Mireya ganó un premio por la elaboración de una narración, dentro del Programa de Educación Indígena de la SE.
Miranda	9 años	Nuevo León	Sin datos específicos de su familia.
Mirta	9 años	Nuevo León	Sin datos específicos de su familia.
Milton	8 años	Pueblo de origen	Sin datos específicos de su familia.
Micaela	10 años	Pueblo de origen	Sin datos específicos de su familia.
Miguel	10 años	Nuevo León	Sin datos específicos de su familia.
Mirthala	9 años	Nuevo León	Sin datos específicos de su familia.
Mirna	10 años	Nuevo León	Sin datos específicos de su familia.

Fuente: Trabajo de campo.

²⁴ La información brindada por los actores cuyas narrativas no fueron consideradas tuvieron relevancia, en tanto que dieron lugar a un conocimiento holístico de la situación, sin embargo, no fueron tomadas para su análisis particular.

La intención de caracterizar a niñas y niños participantes radica en las posibilidades para analizar los datos, por ejemplo, el uso de la lengua en el medio familiar, la participación en actividades de la comunidad, etc. Para el caso de las niñas y los niños del colectivo mixteco eso no fue posible del todo, puesto que las circunstancias en las que se llevó el trabajo de campo (espacios y tiempos institucionales) no lo permitió, lo que marcó una limitante para el estudio.

Es importante recalcar que para el análisis del material empírico, cuyos resultados dieron respuesta a las preguntas de investigación, la caracterización de las niñas y los niños tiene relevancia en un sentido particular: observar los elementos que les dan sentido de pertenencia dentro sus colectivos étnicos, del cual se tuvo noción a partir, tanto de las entrevistas con los menores, como por medio de las diferentes formas de diálogo sostenidas con los miembros de los grupos. Un aspecto que es necesario considerar es que, además de las familias que forman parte de ambos grupos étnicos, los mismos niños conforman un colectivo al interior del espacio escolar.

2.3 Recuperación y análisis de los datos

Para Fernando González Rey (2007), más que un enfoque metodológico el proceso de la recolección y el análisis de datos cualitativos sugiere un posicionamiento epistemológico, debido a que permite que el investigador, desde un ejercicio de reflexión permanente, pueda llegar a confrontar sus propias ideas, a fin de comprender el fenómeno estudiado. Desde esta perspectiva, la tarea del investigador es *organizar* el material empírico e integrar sus propias ideas con el fin de llevar a cabo el proceso de producción del conocimiento (González, 2007, p. 8)²⁵. Para este autor, la investigación en las ciencias antropológicas es un proceso dialógico:

el énfasis en la comunicación como principio epistemológico está centrado en que una gran parte de los problemas sociales y humanos, de forma general, se expresan, ya sea de forma directa o indirecta, en la comunicación de las personas; la comunicación es una vía privilegiada para el conocimiento de la configuraciones y procesos de sentido subjetivo que caracterizan a los sujetos individuales y, a través de ellos, conocer la forma en que diferentes condiciones objetivas de la vida social afectan al hombre (González, 2007, p. 9).

En el proceso del trabajo de campo que tuvo lugar en esta investigación se consideraron varias formas de comunicación. La *observación participante* fue un medio por el cual se tuvo acceso a información básica sobre los grupos: principalmente sus formas de relación en la escuela. Además de las entrevistas grupales con niñas y niños de los colectivos mazahua y mixteco, se realizaron actividades con los grupos escolares de los que ellos forman parte. A continuación, se da cuenta de ello.

²⁵ Para ello, se deben considerar las aportaciones de las investigaciones previas (literatura secundaria) y las propuestas teóricas planteadas en el Marco Teórico de este trabajo.

2.3.1 Técnicas de recuperación de la información

Las técnicas para la recogida de datos se centraron en conversaciones con diferentes actores de los colectivos y, como ya se ha dicho, con algunas personas que dieron referencias en torno a los dos colectivos. Las actividades con las niñas y los niños fueron fundamentales para generar el diálogo con ellos.

2.3.1.1 Observación participante

La observación participante en este trabajo radicó en la realización de ejercicios que posibilitaran el establecimiento de la confianza para expresarse durante las entrevistas. La información que arrojaban esas actividades fue utilizada posteriormente, para generar diálogos posteriores con niñas y niños. Las observaciones se realizaron en los espacios donde conviven cotidianamente (vecindario y escuela). Ejemplos de estos ejercicios son los que se presentan a continuación:

Actividad en el vecindario: “¿Cómo es el pueblo?”

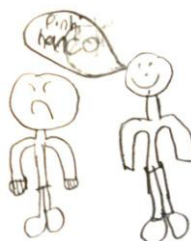
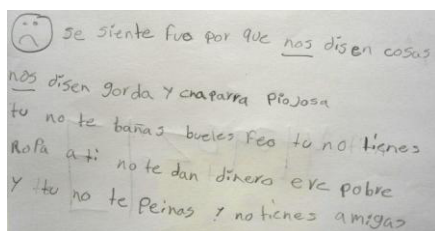
Este ejercicio forma parte de las diversas actividades realizadas en el vecindario del colectivo mazahua. Entre ellas: cantar, contar cuentos, jugar a la cuerda, elaborar dibujos. Este ejercicio tuvo lugar después de una sesión en la que los niños del colectivo mazahua describieron cómo era “el pueblo”, que es la manera como se refirieron al lugar de origen de sus familias. Para realizarla, se proporcionaron gises para que elaboraran el dibujo en el espacio de la calle en donde viven.



Actividad en la escuela: “Y tú, ¿cuándo te sientes mal?”

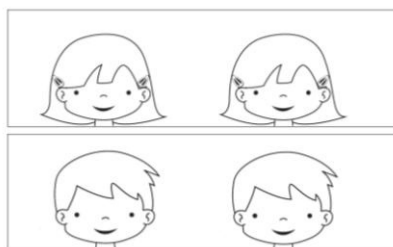
Se realizó en el salón de clase, en donde participaron todos los niños y niñas del grupo escolar. Esta actividad tuvo una primera fase, en la cual la investigadora elaboró dibujos en el pizarrón para observar las diferencias entre diversos objetos. Ahí se dibujaron figuras geométricas, coches y flores. Posteriormente, a partir de una figura humana (infantil), se dibujaron variaciones: un niño gordo, uno alto, uno con cabello rizado y uno con quemaduras en el rostro. A partir de eso, se preguntó si los niños, por sus diferencias físicas

son iguales o diferentes “en el fondo”. Las respuestas dieron lugar a expresar que algunos niños se podrían sentir mal por ser diferentes al resto, particularmente el que sufría de quemaduras. Se les entregaron hojas en las cuales expresarían las ocasiones en que ellos se sentían mal frente a los otros.

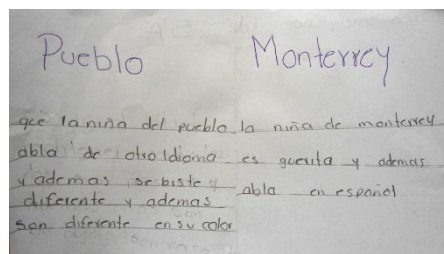


Actividad en la escuela: “¿En qué se parecen? ¿En qué son diferentes?”

El ejercicio tuvo lugar en una sesión diferente a la narrada en el párrafo anterior. Se llevó a cabo de forma diferente con cada uno de los colectivos. En el caso del mixteco, se realizó durante entrevistas grupales. En un primer momento, se les mostraron los dibujos y se les pidió a los niños que nombraran en qué se parecían y en qué eran diferentes los dibujos señalados. Posterior a esa primera ronda del ejercicio, se les proporcionó un dato más: uno de ellos era de Nuevo León y el otro de “el pueblo”. Las respuestas dieron pie al análisis que se presenta en el capítulo de este documento que se refiere a los resultados.



Para los menores del colectivo mazahua, la actividad se realizó dentro de los salones de clase con todo el grupo. La diferencia radicó que en lugar de mencionar “*el* pueblo” (artículo determinado), se utilizó la referencia de “*un* pueblo” (artículo indeterminado). De ahí se retomaron las expresiones de los participantes en el estudio.



2.3.1.2 Entrevistas con niñas y niños

Las entrevistas con niñas y niños participantes se realizaron de manera individual y grupal, de acuerdo con las necesidades que ya han sido expresadas. Las conversaciones tuvieron un formato libre, a partir de los datos que se obtenían durante los ejercicios previamente descritos. En un primer momento fueron para generar confianza con los niños y niñas, por lo que se retomaban temas que ellos proponían. Posteriormente, se hacía énfasis en las dos categorías generales del estudio: la discriminación étnica y las formas de afrontamiento ante dichas situaciones.

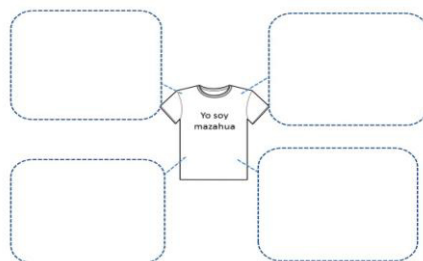
Los espacios en los que se realizaron las entrevistas fueron espacios abiertos: en el vecindario y en la escuela. Esa es la razón por la que algunas de las entrevistas individuales empezaran como tales, pero terminaran siendo grupales: los menores se acercaban a participar.

Una estrategia útil fue haber tenido a la mano una grabadora digital que permitía registrar las conversaciones, siempre que las niñas y los niños lo aceptaran. Al respecto se habla en las consideraciones éticas del trabajo de investigación.

2.3.1.3 Entrevistas con padres y madres de familia

Las entrevistas con los padres y madres de familia fueron formales e informales. En primera instancia, se llevaron a cabo con el fin de que estuvieran enterados del trabajo de investigación. En momentos posteriores, se realizaron reuniones grupales a fin de conocer mejor sus concepciones acerca de los siguientes aspectos: *a)* el pueblo, *b)* vida en la ciudad, *c)* familia, *d)* escuela, y *e)* trabajo.

Las reuniones tuvieron lugar en el domicilio particular de uno de los padres. En el caso del colectivo mazahua, como actividad generadora del diálogo, los adultos participaron en una actividad escrita, en la cual se les pidió que escribieran aquellos elementos que les permitieran decir “yo soy mazahua”.



Como se ha descrito con anterioridad, la *entrada* al colectivo mixteco fue diferente. Para la reunión con madres de familia no se hizo una invitación general, sino que participaron tres mujeres que guardaban una relación parental y que fueron invitadas por un contacto con la comunidad. Los mismos temas fueron considerados para las dos reuniones realizadas.

2.3.2 De la información a los datos: proceso de análisis

La estructuración de los resultados que deviene del proceso de análisis del material empírico se llevó a cabo mediante el análisis de contenido y el análisis del discurso. Para llevar a cabo el primero, se consideraron categorías analíticas presentadas en el apartado anterior, las cuales se vinculan directamente con el marco teórico de esta investigación (se muestran en la siguiente tabla como *categorías iniciales*). De esa forma se llegó a las inferencias que permitieron la elaboración de *categorías finales* que dieron lugar a los capítulos y subcapítulos de los resultados.

Tabla # 5
Categorías de análisis

Categorías iniciales (Marco teórico)	Categorías finales (Resultados)
Rasgos identitarios	Marcadores étnicos Vínculos afectivos Diferencias étnicas Capacidades y habilidades
Situaciones de discriminación	Violencia simbólica Violencia física
Formas de afrontamiento	Ocultamiento Búsqueda de apoyo Violencia Resignificación

Fuente: Elaboración propia.

La interpretación de los datos, inherentes a ese proceso, fue cuidada de manera que la subjetividad de la autora no trastocara el sentido de las narraciones de los participantes; para ello, se recurrió a elementos del análisis del discurso.

El método de análisis del contenido, propio del enfoque cualitativo, fue la inducción. Para ello, se trabajó el material empírico recuperado durante el trabajo de campo a partir de las categorías expuestas en el apartado anterior. Siguiendo a Sousa Minayo (2007), se siguió el orden que a continuación se enlista:

- a) Recopilación del material a través de las técnicas de observación y entrevista, las cuales fueron transcritas en su totalidad.
- b) Repetidas lecturas para tener una imagen general del material empírico. A través de esto se llevó a cabo un primer nivel de categorización usando la herramienta para el análisis de datos cualitativos MAXQDA.
- c) Se agruparon y clasificaron los textos por categorías de análisis iniciales tomadas del marco teórico.
- d) Tras lecturas repetidas de los textos incluidos en las categorías de análisis iniciales, los temas se reagruparon en categorías más generales que permitieron la división de los temas desarrollados en el capítulo de resultados, a fin de realizar una redacción que permitiera un desarrollo coherente en su presentación.

Ejemplo:

Tabla # 6
Ejemplo de análisis de contenido

Texto	Categoría inicial	Categoría final
Desde que yo estaba en segundo me decían cosas. Yo les decía que no me dijeran cosas porque ellos no saben cómo soy yo, ni yo sé cómo son ellos. Unos no les dicen la verdad porque... por pena, porque tienen pena, yo digo. Para que no se burlen de ellas, no les dicen que son así, que son del pueblo. Yo sí le he dicho a mis compañeros y también en veces a la profe. Y no dicen nada. (María)	Formas de afrontamiento	Negación y silencio

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

En la tabla se observa el trabajo realizado durante el proceso de análisis de los contenidos, sin embargo, el método inferencial que considera sólo “lo que se dice” de forma explícita no es suficiente para explorar sus significados:

El rol del investigador no consiste en seguir direcciones de análisis que conducen a un objeto predeterminado; al contrario, interactuar con los argumentos inherentes a lo que dicen las personas y, usando toda la gama de armas analíticas a su disposición, sacar a la luz todo aquello que no está explicitado. El investigador es, en un determinado

sentido, un profesional escéptico, encargado de escrutar la realidad social a través de la interrogación del lenguaje que usan las personas (Íñiguez y Antaki, 1994, p. 63).

En ese sentido, en este trabajo se consideraron los elementos deícticos, así como los conectores utilizados en las narraciones. Asimismo, se trabajó con campos semánticos que permitieron establecer relaciones entre los contenidos de los textos y sus significados en los contextos en los que fueron dichos.

El término *deixis* se refiere a aquellos elementos de la estructura gramatical que relacionan el lenguaje con el contexto (Íñiguez, 2006, p. 37). Los deícticos organizan el tiempo y el espacio, sitúan a los participantes y a los propios elementos contextuales del discurso (Casamiglia y Tusón, 1999, p.117). La utilidad de la *deixis* en el análisis del discurso deviene de que la interpretación de los datos obtenidos en las entrevistas debe ser situada en un contexto específico. Es menester recordar que la investigación es una actividad ubicada en un contexto específico en el cual se sitúan tanto los participantes como el agente investigador (Denzin y Lincoln, 2003).

La consideración de utilizar los *conectores gramaticales* como otro elemento para el análisis del discurso tiene que ver con poner en relación lógico-semántica segmentos textuales, sean estos enunciados o conjuntos de enunciados elaborados por el sujeto (Casamiglia y Tusón, 1999, p. 247). Asimismo, la utilización de campos semánticos, que son un conjunto de unidades léxicas de una lengua que comprende términos ligados entre sí por referirse a un mismo orden de realidades o ideas, permitió significar aquello que fue enunciado por los sujetos entrevistados.

Ejemplo:

Tabla # 7
Ejemplo de análisis del discurso

Elemento utilizado ²⁶	Extracto de entrevista	Interpretación
Deícticos	Dicen todos que somos de rancho. Yo creo que sí: somos del pueblo, hablamos otro idioma y <i>ellos</i> dicen que somos rancheros. Un niño nos dijo: “pinches mazahuenses”. (Marcela)	En el contexto en el que tuvo lugar la narración, “ellos” se refiere a los mestizos, mientras que el “nosotros” (implícito en la conjugación del verbo ser) se refiere a los niños del colectivo étnico al que se adscribe Marcela.
Conectores gramaticales	Es que me da vergüenza [que sepan que soy del pueblo, LG]. Una vez me andaba diciendo “eh, que tú eres un ranchero”, que “vives allá” y, pos. me siento mal. El rancho es	La idea positiva que Mario tiene respecto al lugar de origen de su familia (“está chido”) es base para su interpretación del encuentro como ofensivo. Sin embargo, por el uso de la

²⁶ Señalado con cursivas en el texto extraído de la entrevista.

	como una ciudad, <i>pero</i> está chica. Y, pos, ahí está chido. (Mauricio)	conjunción adversativa “pero”, el niño contrapone uno y otro lugar, siendo el rancho el que resulta en inferioridad dimensional: “está más chico”.
Campos semánticos	<p>Entrevistadora: ¿Qué dijo?</p> <p>Mireya: India</p> <p>Entrevistadora: ¿Qué se siente que alguien diga eso?</p> <p>Mireya: Mal</p> <p>Entrevistadora: ¿Por qué?</p> <p>Mireya: Porque es malo estar <i>criticando</i> a la gente.</p> <p>Entrevistadora: ¿Y por qué ese niño nos dijo indias? ¿O a quién le dijo?</p> <p>Mireya: A mí y a ella [compañera, LG]</p> <p>Entrevistadora: ¿Y por qué dijo eso ese niño?</p> <p>Mireya: Porque nos ven diferentes en el idioma.</p>	<p>Definición de <i>criticar</i>:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar pormenorizadamente algo y valorarlos según los criterios propios de la materia que se trate. 2. Hablar mal de alguien o de algo, o señalar un defecto. <p>Sinónimos de criticar:</p> <p>Analizar, juzgar, examinar, enjuiciar, opinar.</p> <p>Censurar, murmurar, reprochar, reprobar, vituperar, reprender.</p> <p>Definición de reprobar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No aprobar, dar por malo. <p>Aunque sentirse ofendida ante el insulto implica un proceso evaluativo por parte de Mireya, la palabra “criticando” fue utilizada en un contexto del señalamiento de una diferencia que es reprobada por los pares escolares.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

2.4 Aspectos éticos y de validez del estudio

La validez de la investigación cuyo desarrollo ha tenido un enfoque metodológico cualitativo se vincula con todo el proceso (Johnson, 1997). Para ello, la principal herramienta del investigador es la reflexión continua sobre su trabajo.

Durante la realización de este estudio, la participación en un taller de investigación fue fundamental. En él se mostraron los avances vinculados con cada una de las fases del proyecto: desde su planteamiento hasta el análisis de los resultados. En ese espacio de reflexión tuvieron lugar diálogos que permitieron observar: 1) *validez descriptiva*, que se refiere a la precisión con la que los datos son reportados; 2) *validez interpretativa*, grado en que los puntos de vista, pensamientos, intenciones y expresiones de los participantes son entendidos y reportados; y 3) *validez teórica*, obtenida por el grado en que la explicación teórica desarrollada en el estudio es aplicable a los datos y, por consecuencia, hace que los resultados sean creíbles y defendibles.

La solidaridad con los implicados en el proceso (miembros de los dos colectivos étnicos) ha sido un elemento moral fundamental para dar la validez del trabajo del cual fueron parte. “No es posible separar los «objetos» de la investigación de la estructura (contenido, forma y desarrollo) de la misma: la *relacionalidad* del proceso y cuestiones *éticas* impregnan el quehacer de los investigadores educativos” (Sandín, 2000, p. 224).

La confidencialidad y el anonimato han sido cuidados durante el proceso. Para respetar la privacidad de los participantes durante el trabajo, se hace alusión a ellos a partir de nombres ficticios.

La presentación de la investigadora ante las escuelas fue a través de una carta emitida por la institución de procedencia²⁷, en la cual se hicieron explícitas la adscripción al programa de doctorado así como las intenciones del estudio.

En las reuniones con los padres de familia, ellos firmaron un consentimiento informado en el que se establecían las intenciones del trabajo y los criterios de confidencialidad, así como la solicitud de aprobación para que los niños y niñas participaran en el proceso. En el caso de la escuela al que asisten los menores del colectivo mixteco, dicha autorización fue hecha por el director escolar.

Para el trabajo con los menores, y a partir de las recomendaciones de Delval (2001) se siguieron los siguientes lineamientos:

- a) Cuidado del lugar en el que se llevaban a cabo las entrevistas.
- b) Familiarización con los participantes.
- c) Actitud y disposición de claridad por parte de la investigadora.

En todo momento se respetaron los derechos de los niños. Asimismo, fue respetado su derecho a continuar o no la conversación que se estaba llevando a cabo.

2.5. Limitaciones del estudio

La discriminación étnica es una situación generalizada en México. Evidencia de ello son los resultados de las Encuestas Nacionales sobre Discriminación; sin embargo, por el enfoque metodológico con el que se trabajó durante la investigación (cualitativo), sus hallazgos y conclusiones no permiten generalizaciones en relación con la forma como se vive y se afronta esa forma de relación durante las interacciones. Por otro lado, las y los participantes en el estudio pertenecen a dos colectivos indígenas con formas particulares de relación en su interior, por lo que no sería posible elaborar conclusiones definitivas en torno a las

²⁷ Véase Anexo 2: Carta de presentación.

formas de afrontamiento, para las cuales es necesario establecer las ideas, creencias y valores de los grupos.

Otra limitación del estudio fue la interacción de los participantes con la investigadora. Se debe considerar el hecho de que las formas de relación establecidas con los grupos estuvieron atravesadas por relaciones de poder vinculadas a la edad, género y pertenencia al grupo social hegemónico. Aunque estos aspectos se trabajaron de manera consciente y reflexiva, ser una mujer adulta y *mestiza* son elementos presentes en la comunicación con las niñas y los niños, así como los adultos participantes en el estudio.

La desconfianza estuvo presente en ambos grupos en algunos momentos del trabajo de campo. En el caso del colectivo mazahua tuvo lugar un intervalo álgido entre algunos padres de familia y la investigadora al externar que el beneficio no redundaría en la comunidad sino en un interés individual de la académica. Los diálogos grupales que tuvieron lugar en ese momento del proceso fueron de gran riqueza para conocer los temores vinculados a experiencias con otras personas que han realizado trabajos (académicos y no académicos). Para el caso del colectivo mixteco fue similar, pero al inicio del proceso: debido a una experiencia desagradable con una investigadora que estuvo previamente en el espacio donde se asienta la comunidad, algunos actores comunitarios me pidieron que el trabajo se llevara a cabo en el espacio escolar, lo que dio como resultado la ausencia de algunos aspectos de la caracterización de las niñas y los niños participantes (relacionados con sus antecedentes familiares).

CAPÍTULO 3

Marco teórico

Como quedó asentado en el capítulo primero, la discriminación es una forma de trato diferenciado, en donde los sujetos identificados como miembros de un colectivo categorizado como grupo minoritario padecen en su cotidianidad encuentros hostiles con otros integrantes de la sociedad. En dichos cruces pueden tener lugar agravios concretos como la segregación y la violencia, tanto física como verbal. Como se ha visto ya, el espacio escolar no es la excepción en la vivencia de ese tipo de interacciones que son particularmente adversas para algunos. Aunque la mera pertenencia a un grupo minoritario no determina la causa de tales injurias ni las formas en que los agraviados responden a ellas, el modo en que se viven y la manera de afrontarlas concuerdan con los escenarios en que dichos eventos tienen lugar. Con esto, el problema social de la discriminación, lo mismo que sus alternativas de resolución, trascienden los muros escolares: al interior de la escuela se vive lo mismo que en el contexto social en el cual se ubica.

Por lo anterior, y para comprender las formas en que el sujeto responde a las situaciones hostiles vividas por la discriminación, es necesario observar que el esfuerzo de hacerles frente implica, además del comportamiento mismo, las ideas que dan forma a su proceder. La actuación del sujeto tiene lugar a partir de que éste siente la situación vivida como una ofensa; de no experimentarla así, no tendría sentido esforzarse por responder activamente a ella.

Una situación de agravio deviene del *sentido* que la persona da al acontecimiento y no del acontecimiento mismo. Dicho significado se vincula tanto con el sujeto como con las circunstancias específicas en que los sucesos tienen lugar, puesto que el medio social en el que suceden las interacciones es un factor elemental en el entendimiento de una situación como ofensiva. Las creencias sobre el mundo y sobre sí mismo, así como los valores que definen su comportamiento, son apropiados por el individuo a través del proceso de socialización; por esos significados se constituye el mundo intersubjetivo.

A decir de Berger y Luckmann (2003, pp. 38ss), la realidad se aprehende como una realidad ordenada, objetivada, en donde la perspectiva desde la cual se entiende la vida puede entrar en conflicto con otras formas que no son idénticas a la propia. Cuando tal situación se vive como problemática, aluden Berger y Luckmann, el individuo incorporará conocimientos y habilidades que le permitirán resolverla; no así cuando la cotidianidad ha convertido tales significados en significados comunes, es decir, que han llegado a naturalizarse en la interacción social.

Para el presente estudio, la significación de acontecimientos interculturales hostiles, que tienen lugar por lo común en una situación cara-a-cara entre dos o más individuos, es interpretada desde el planteamiento de Richard Lazarus, quien ha analizado los procesos de significación desde la perspectiva de la psicología cognitiva. Su propuesta ofrece un esquema comprensivo de los procesos de valoración que subyacen a la significación. Sin embargo, y puesto que Lazarus enfoca dicho proceso desde la perspectiva del individuo, el tema será complementado en los subcapítulos siguientes con otros enfoques que han dado mayor énfasis en los aspectos sociales que subyacen y enmarcan la significación subjetiva de acontecimientos en los que subyace la desigualdad social, así como las formas y posibilidades de responder a ellos. Con la propuesta de Lazarus, las aportaciones de Batja Mesquita y Axel Honneth aquí citadas cierran el marco teórico utilizado durante el proceso de análisis en este trabajo de investigación.

3.1 El proceso de valoración

La aproximación teórica de Richard Lazarus se inscribe en la psicología cognitiva. En ella se determina la condición por la que el ser humano es capaz de significar el mundo y actuar en él. *Valoración*²⁸, *afrentamiento* y *significado relacional*, son los tres conceptos centrales de la propuesta teórica que a continuación se describe.

De manera particular, el término valoración es utilizado para referirse a la evaluación que el sujeto lleva a cabo durante sus interacciones con el medio ambiente, dando un significado personal a lo que está ocurriendo (Lazarus, 200, p. 40). La valoración es un proceso continuo. Si el encuentro es valorado por el sujeto como un suceso al que debe atender, entonces movilizará recursos para actuar frente a él. Así, ante situaciones amenazantes que podrían causar daño a su integridad, por ejemplo, el individuo hará mayores esfuerzos para orientarse ante dicha situación, puesto que de eso depende su *bienestar*.

En el entendido de que la *evaluación* es el conjunto de actividades cognitivas por las que una situación es valorada como relevante o no relevante, de acuerdo con sus objetivos

²⁸Los términos en el texto original (inglés) son: *appraisal*, que se puede traducir al español como *evaluación* o *valoración*, y que es un sustantivo; y *appraising*, traducible como *evaluar* o *valorar*, lo que refiere a la acción, al proceso. Aquí se utiliza *valoración* para aludir al proceso.

personales, este proceso puede desagregarse en tres momentos²⁹: la valoración primaria, la valoración secundaria y la revaloración (Lazarus, 2001, p. 42).

La *valoración primaria* se lleva a cabo en el primer momento en que se da el encuentro. La trascendencia de la valoración primaria depende de las motivaciones³⁰ y las creencias del sujeto, de su esquema de valores, así como de sus expectativas en relación con el entorno. A partir de estos elementos, el acontecimiento adquiere un primer *significado* que asigna al acontecimiento. La *reacción emocional* tiene un papel importante en este momento: emana a partir de que la situación sea relevante o irrelevante por parte del sujeto; como compatible o incompatible con sus principios morales y/o éticos; como congruente o incongruente con sus objetivos y metas, por mencionar algo. Un ejemplo puede ser el que a continuación se narra.

Cuando una persona llama “indio” a otra, el sentido del vocablo sólo puede ser comprendido a partir de las ideas que circulan en el plano social acerca de “lo indio”, que implica “lo mestizo”. Así pues, si en el acontecimiento participan dos miembros de una sociedad en donde los miembros de los pueblos indígenas son adjetivados como retrasados, subdesarrollados y pobres, y al colectivo *contrario* (“mestizos”) se le adjudican los atributos inversos de progreso, desarrollo y prosperidad, la palabra “indio” de ninguna manera será *neutral*: en ella subyacen ideas específicas que permiten al sujeto identificar si se trata de una agresión o no.

Si “ser indio” es algo negativo, la persona se sentirá agraviada y podría molestarse al ser nombrado de esa forma. Pero si, al contrario, “ser indio” respondiera a los atributos de honestidad, trabajo y solidaridad, el sujeto sentiría halago de la mención. Esta significación tampoco es neutral, pero no expondría al sujeto a un agravio vinculado con su identidad. La valoración primaria se refiere, pues, al primer momento de la evaluación³¹ del acontecimiento. Sin embargo, la respuesta del sujeto (aquella que va más allá de la reacción emocional) dependerá de otros factores, los cuales se definen en un segundo momento de la evaluación: La *valoración secundaria*, vinculada con la posibilidad de actuar ante la situación.

Después que el encuentro ha sido valorado como relevante, se examinará si es oportuno responder o no. En ocasiones, no actuar, no significa permanecer pasivo; en la valoración secundaria, la no-respuesta es en sí misma una respuesta. Ésta dependerá de la *oportunidad* de salir ileso o, al menos, con el menor daño posible de la transacción. Sobre estas bases surge la estrategia para hacer frente a la situación: el *afrentamiento*, que es definido como los esfuerzos cognitivos y conductuales en constante cambio para manejar las demandas

²⁹Esta desagregación es con fines analíticos, cada fase es parte de un mismo proceso cognitivo.

³⁰La *motivación* juega un papel determinante en el proceso de valoración, ya que hace referencia a los objetivos y expectativas de los sujetos (Lazarus, 1993, p.14).

³¹Los “momentos” de los que se hablan no son fases temporales, sino etapas que son producto de la necesidad de explicar el proceso de la evaluación. La evaluación primaria y la secundaria tienen lugar en un mismo proceso cognitivo generado a partir de la interacción de la persona con el medio ambiente.

internas y/o externas específicas que son valoradas como impositivas o excesivas para los recursos de las personas (Lazarus, 1999, p. 122; Lazarus y Folkman, 1984, p. 33). Durante la valoración secundaria, el sujeto evalúa las opciones de manejo que tiene, mas no es el afrontamiento en sí mismo, es apenas el potencial de afrontar la situación.

En la valoración secundaria, los recursos personales y sociales del sujeto son particularmente relevantes, puesto que definen las opciones de afrontamiento con las que dispone (Lazarus y Folkman, 1984, p. 35). El sujeto se vuelve más vulnerable ante la situación en la medida en que los recursos con los que cuenta dejan de ser suficientes para responder a las demandas del medio.

Para ejemplificar la valoración secundaria, se recurrirá a los estudios revisados en el capítulo anterior. Ahí se observó que, ante la discriminación étnica en la escuela, hubo quienes optaron por reunirse con los miembros de su mismo grupo étnico, con el fin de promover la discusión del tema de los derechos culturales y ejercerlos (Pino y Merino, 2009; Umaña, 2008). Pronunciarse abiertamente frente al grupo dominante u ocultar su identidad acallando la posibilidad de defenderse, son opciones que no son tomadas arbitrariamente. De acuerdo a los datos de las investigaciones, los estudiantes contaban con recursos personales y sociales que les permitían hacer frente de esa forma a la discriminación vivida en la escuela. Se advirtió que los adolescentes disponían de espacios escolares para llevar a cabo sus actividades y que contaban con el apoyo de sus profesores, asimismo, eran receptores de mensajes familiares que les permitían comprender la situación de la desigualdad social en el contexto en el que vivían. Es decir, de no haber tenido esos recursos, los adolescentes difícilmente habrían considerado la idea de *unirse y hacer frente* de esa forma a la discriminación.

Hay otro momento en el proceso evaluativo: la *revaloración*³², que tiene lugar cuando el sujeto observa que es poco probable que pueda hacer un manejo *exitoso* de la situación. Ante la posibilidad de resultar dañado durante la transacción, le da un nuevo significado y, con eso, disminuye la amenaza a su bienestar³³ (Lazarus y Folkman, 1984, p. 150). Para tal caso se puede nombrar el ejemplo de quienes revierten las burlas de los mestizos hacia los indígenas cuando hablan la lengua materna, al interpretar la burla como envidia por el hecho que los primeros no tengan la capacidad del bilingüismo. Con base en esta resignificación, además de no sentirse amenazado, el individuo experimenta el orgullo de pertenecer a un pueblo indígena.

Ahora bien, lo anterior es posible siempre y cuando el sujeto cuente con los elementos que le permitan replantear un significado, es decir, la resignificación factible si la persona dispone de una plataforma cognitiva escindida del universo discursivo hegemónico. Se

³² También denominado *resignificación* puesto que permite dar un nuevo significado a la situación vivida.

³³ La referencia de Lazarus y Folkman en torno al *bienestar*, hace referencia al estado en el que el individuo encuentra un equilibrio entre sus ideas (respecto a sí mismo y el entorno), sus expectativas y sus objetivos, lo cual le permite actuar en el entorno.

requiere una noción positiva de las lenguas indígenas (la cual podría tener su fuente en los movimientos de lucha y dignificación) que permita observar al grupo agresor como vulnerable (incapaz de hablar una lengua indígena), de tal manera que la burla sea significada ahora como envidia.

La *revaloración* toma un lugar muy importante en el proceso de evaluación descrito por Lazarus: ¿Cuán alta será la vulnerabilidad del sujeto para “optar” por re-significar el evento que le provoca malestar y, aunque no resuelva el problema relacional, logre resolver el mantenimiento de su propio equilibrio y bienestar? Así pues, la revaloración implica resolver la posibilidad de daño mediante la actividad cognitiva centrada en el mismo sujeto y no en su interacción con los otros. De esta manera, la revaloración puede ser considerada en sí misma una forma de afrontamiento; recuérdese que lo más importante es que el individuo, en sus relaciones con el ambiente, hará lo posible por mantener su bienestar tanto físico como emocional (Lazarus, 2001, pp. 41, 48).

En esta última idea descansa la teoría de Lazarus. Su concepto de valoración se funda en que la persona negocia entre dos marcos de referencia que son complementarios: 1) esforzándose en observar qué es lo que está sucediendo en su contacto con el medio; y 2) tratando de hacer lo mejor posible para no perder la posibilidad de mantenerse en pie de acuerdo a sus ideas, creencias y valores. Esta idea refiere a que la valoración se ubica en la conciliación entre la vida tal como es, y lo que el sujeto desearía que fuera, por lo que un afrontamiento será eficaz en la medida que contribuya al mantenimiento del equilibrio entre esos dos aspectos (Lazarus, 2001, p. 41).

3.2 El proceso de afrontamiento

En el apartado anterior se ha hablado ya del afrontamiento. Al tiempo que constituye una parte del proceso de valoración, el *afrontamiento* es un proceso en sí: aquel por el cual el sujeto observa si es capaz o no de manejar la situación, lo que implica evaluar la posibilidad de que las acciones que llevará a cabo en la transacción, le resultarán favorables o no (Lazarus, 2001, p. 50). En ocasiones, “no actuar” será la mejor actuación. La negación, la evitación y el silencio pueden ser las mejores formas de afrontamiento; eso dependerá de las circunstancias en las que tiene lugar el acontecimiento.

Aunque se puede decir que hay estilos de afrontamiento, este proceso se da en la particularidad del evento: no hay estrategias de afrontamiento que sean universalmente efectivas o inefectivas, sino que se supeditan a la evaluación particular que el sujeto elabore en el momento de la transacción (Lazarus, 2001, p. 45). Son dos sus funciones. Una de ellas se ubica en las acciones enfocadas en la resolución de una situación que, en su relación con el medio, el sujeto está viviendo como problemática. Estas *formas de afrontamiento centradas en la resolución del problema* tienen lugar cuando la persona, a través del proceso de valoración, ha obtenido la información que le hace saberse capaz de actuar, con el propósito de cambiar la situación (Lazarus, 2001, p. 48).

Tal podría ser el caso de los jóvenes que, siendo miembros de grupos étnicos minoritarios y habiendo sufrido discriminación, deciden abordar el problema volviéndose promotores de los derechos culturales. Ven en la transmisión de esos contenidos la posibilidad de transformar las condiciones sociales por las que han experimentado tratos hostiles por parte del grupo mayoritario. Puesto que se saben capaces de estudiar, comprender y transmitir esos contenidos, encauzan sus esfuerzos y emprenden la labor.

Sin embargo, las actuaciones del sujeto no sólo se vinculan con el medio (externo), sino que refieren también acciones que lleva a cabo consigo mismo. Se trata del *afrontamiento centrado en las emociones*. Esta función del afrontamiento se dirige a regular las emociones que yacen sobre las situaciones estresantes³⁴. En la revaloración, las emociones se alteran cuando se construye un nuevo significado relacional sobre el encuentro estresante (Lazarus, 2001, p. 48), ocurriendo así la resignificación. Esto ya se ha abordado en el apartado anterior, aunque no se esclareció el papel central que las emociones tienen en la teoría de la valoración de Richard Lazarus.

La centralidad de las emociones radica en que en ellas se encierra el significado relacional nuclear³⁵, por el cual el sujeto *reacciona* ante determinadas circunstancias. En los seres humanos esa reacción implica ya una evaluación, por la cual un encuentro es considerado como amenazante o beneficioso. Para explicar esto, sirva el análisis del siguiente caso.

Independientemente de su origen étnico, para los niños jugar es una actividad recreativa. Durante el juego se comparten tiempos y espacios. Muchas situaciones de interacción en el espacio escolar tienen lugar mediante el juego. Sin embargo, en la actividad misma pueden observarse situaciones que ponen de manifiesto las formas en que los niños se piensan unos a otros. En este sentido, se dan casos en que a algunos les es negada la entrada en esos tiempos y espacios. Las circunstancias pueden ser variadas, pero si en la expresión de rechazo se alude al origen étnico (mediante una palabra o alguna frase), es posible tomar tal elocución como una insinuación hostil.

Como se ha visto, las emociones guardan y expresan significados. En un contexto de discriminación, un comentario relacionado contra su grupo de pertenencia podría ser significado por el niño como una *ofensa hacia él o los suyos*. Si fuera así, la reacción emocional se enmarcaría en la *ira*. Si, en cambio, el aludido observara en el mensaje una *discrepancia entre lo que quiere ser y la manera en que ha sido socialmente identificado* por sus compañeros, la emoción que tendría lugar sería la *vergüenza*. La vergüenza y la ira,

³⁴El estrés, desde la perspectiva relacional, remite a un tipo particular de relación en donde se pone en juego el bienestar a partir de las demandas del medio y los recursos del sujeto (Lazarus y Folkman, 1984).

³⁵ Véase Anexo 1: Tabla de significados relacionales nucleares de las emociones según Richard Lazarus.

junto con el orgullo³⁶, son emociones que devienen del deseo de alcanzar o preservar la autoestima y la estima social, puesto que se relacionan directamente con el *self* o la identidad del ego (Lazarus, 2001, pp. 57, 64). En un contexto de desigualdad social y en las circunstancias descritas, estas emociones cobran sentido.

La relación del niño con los miembros de su grupo de pertenencia, así como la de ese colectivo con la sociedad en la que se enclava, son factores que interfieren en la reacción emocional desencadenada a partir del encuentro. El contexto tiene un lugar relevante que no es abordado con profundidad en la teoría de Richard Lazarus, por lo que se recurre ahora a las aportaciones de Michael Boiger y Batja Mesquita. Su enfoque parte del mismo principio que la teoría de la valoración, situando a las emociones como parte de los procesos cognitivos, aunque con la visión de que éstas proporcionan elementos altamente significantes en la relación del individuo con el medio, puesto que ese significado es suministrado por el contexto socio-cultural (Mesquita, 2007, pp. 413, 414).

Las emociones del sujeto toman forma a partir de múltiples factores que tienen presencia durante las interacciones sociales, al mismo tiempo que las emociones moldean esas relaciones. Estos procesos de construcción se despliegan en ambientes culturales repletos de prácticas y significados (Boiger y Mesquita, 2012^a, p. 236; Boiger y Mesquita, 2012b, p. 227). Con fines analíticos, la construcción social de las emociones es planteada en tres planos: 1) el de las interacciones; 2) el de las relaciones; 3) el de los sistemas culturales. Los tres son interdependientes entre sí.

En el primer nivel se ubican los encuentros interpersonales “en el momento” de la *interacción*; en él, las emociones se ubican en las experiencias particulares entre los actores. En el segundo, en cambio, no es el encuentro en sí el que cimienta la emoción, sino la historia compartida entre los implicados, es decir, su *relación* que es consecuencia de experiencias previas. Finalmente, el tercer plano, el de la *cultura*, refiere a las ideas, los significados y las prácticas que enmarcan los vínculos entre las personas en el ámbito de lo social (Boiger y Mesquita, 2012b, pp. 224-226).

El evento específico del desencuentro en el que un niño es rechazado por otros, pertenece al primer nivel; sin embargo, será la historia de esa relación la que contribuya a significar el evento. Si dicha situación ha sido periódica o la ha vivido con otros, entonces, más que una desavenencia circunstancial, el encuentro yace en un tipo de relaciones hostiles. Esas relaciones, sin embargo, van más allá de los actores que protagonizan el encuentro, se insertan en un sistema de relaciones de poder que, como se ha explicado en el capítulo 1, existen en el ámbito de las relaciones entre indígenas y “mestizos”.

³⁶El tema relacional nuclear del orgullo se vincula con el fomento de la identidad del ego, por lo que el sujeto se atribuye el mérito de un objeto o logro valioso. Se refiere al bien propio o de alguna persona o grupo con el que se identifica (Lazarus, 1999, Lazarus, 2001).

Ahora bien, ¿qué hace un niño que vive una experiencia como la descrita? Eso, se ha visto ya, dependerá del contexto. Como Lazarus, Mesquita (2007, p. 411) observa que las posibilidades de acción radican en el contexto en que se desarrollan. Emociones y formas de afrontamiento están estrechamente vinculadas; pero ¿qué sucede cuando el afrontamiento individual resulta ineficaz, cuando los encuentros hostiles son parte de la cotidianidad en un sistema cultural discriminatorio? La posibilidad de responder a este cuestionamiento sobrepasa a la teoría psicológica. Por lo que se plantea el abordaje de una propuesta sociológica: la teoría del reconocimiento de Axel Honneth.

3.3 Afrontamiento y formas de reconocimiento

Como se ha dicho ya, la discriminación se vincula a formas de relación asimétricas donde el grupo mayoritario define al minoritario a partir de sí, adjudicando a la diferencia (en este caso étnica) *el motivo* de la desestima social. Estas formas de relación inciden en la subjetivación tanto de un grupo como del otro. La identidad es, pues, nuclear en el tratamiento del tema del afrontamiento; a ella se vinculan los elementos planteados en la teoría de Lazarus: las ideas, objetivos, expectativas; las mismas redes de apoyo forman parte del entramado.

El fundamento de cualquier demanda realizada por el sujeto para ser tratado dignamente (con respeto, como *igual*) son las ideas que éste tiene sobre sí mismo, idea que a su vez se construye por la interacción. Cuando *el otro* no le regresa la imagen que tiene de sí mismo, el sujeto podría detectar el conflicto, motivo por el cual actuará en consecuencia.

De acuerdo con el planteamiento Lazarus, el individuo es un *actor*. Tanto el afrontamiento centrado en la resolución del problema, como el que deriva en la resignificación con el fin de mantener su bienestar implican la actividad de quien está viviendo la situación. No obstante, observar la posibilidad de transformar la realidad social es la intención última de este trabajo de investigación; por ello, el abordaje desde una teoría crítica de la sociedad es imprescindible. ¿Cuáles son las cualidades que presentan aquellos que *pueden* responder activamente frente a situaciones de menosprecio como la discriminación? Con el propósito de elaborar una respuesta a este cuestionamiento, se describirán a continuación los elementos que plantea Axel Honneth (1997) en su teoría del reconocimiento.

Para Honneth (1997), la *capacidad de agencia* está directamente relacionada con las formas en que el sujeto se relaciona consigo mismo; la *autoconfianza*, el *autorrespeto* y la *autoestima* conforman las condiciones psicológicas necesarias para que actúe ante una situación que considera problemática en el mantenimiento de su identidad.

Partiendo de las ideas del joven Hegel en su periodo de Jena y la propuesta que más tarde G. H. Mead hiciera desde éstas dentro de la psicología social, Honneth toma la referencia de que “la reproducción de la vida social se cumple bajo el imperativo de un reconocimiento recíproco, ya que los sujetos sólo pueden acceder a una autorrelación

práctica si aprenden a concebirse a partir de la perspectiva normativa de sus compañeros de interacción, en tanto que sus destinatarios sociales” (Honneth, 1997, p. 114). Esto quiere decir que la manera en que el sujeto se relaciona consigo mismo toma forma a partir de su interacción con otros: la confianza, el respeto y la valoración que le brinden sus pares de interacción definen la confianza, el respeto y la valoración que el individuo siente hacia sí mismo. Estas interacciones se dan en diferentes ámbitos de la vida social: en las relaciones primarias (familia), en las relaciones sociales (fuera del contexto del ámbito familiar), y en las formas que éstas han tomado en el Derecho a través de los procesos históricos propios de cada sociedad. Al respecto se habla a continuación.

Reconocimiento en las relaciones primarias: la dedicación emocional

Es imperativo observar que las formas de reconocimiento no se presentan de manera gradual o escalonada, ni en diferentes momentos de la vida; sino que están superpuestas y vinculadas entre sí. Sin embargo, la esfera del reconocimiento que concierne a las relaciones primarias es puesta en un primer estadio puesto que tiene lugar inmediatamente que inicia la vida del niño, cuando éste es más vulnerable y necesita la *acción y voluntad de otro* para poder vivir. En este sentido, la *dedicación emocional* toma una posición fundamental: ahí radica la posibilidad de que el sujeto sienta *seguridad*, experimentando la *confianza* de encontrarse bajo la protección de una intersubjetividad sentida sin angustia. Aunque ese cuidado responde a lo orgánico en un principio, es un aspecto estrechamente vinculado con la afectividad, y repercutirá en su desarrollo posterior con el grupo social extenso. Retomando a Winnicot, Honneth explica que es así como desarrolla su “capacidad de ser solo”, lo que significa que empieza a descubrir “su propia vida personal” (Honneth, 1997, pp. 127-128).

Esta forma de reconocimiento abre la posibilidad de la autorrealización. A partir de ella el sujeto desarrolla la *confianza en sí mismo*, lo que precede a las otras formas de reconocimiento recíproco, puesto que esa seguridad emocional permite la posterior exteriorización de las propias necesidades y sentimientos, lo que constituye el presupuesto psíquico del desarrollo del autorrespeto (Honneth, 1997, pp. 131-132). La *aceptación afectiva* conforma el núcleo de esta forma de reconocimiento, ya que es fundamento de la dedicación emocional.

Reconocimiento jurídico: el Derecho

A diferencia del reconocimiento afectivo que se conforma en las interacciones cercanas y particulares (cara a cara), en el derecho los individuos tienen la *certeza* de que son reconocidos a partir de la *generalización*; es decir, en la universalización de los derechos se observa la *igualdad* de los singulares al ser reconocidos como ciudadanos, miembros de la sociedad.

La reciprocidad del reconocimiento jurídico se desarrolla por los procesos históricos en las sociedades que han pasado de la organización tradicional a la moderna. El sujeto es reconocido como miembro de una comunidad mayor cuando se le considera igual de *responsable* que al resto de los miembros del colectivo social, que obedece a la misma ley y es capaz de decidir racionalmente acerca de esas normas, así como de *orientarse* y responder respecto a esas obligaciones. Esto es posible cuando las personas son reconocidas como fines en sí mismas, por lo que no tendría lugar la disparidad a partir de su pertenencia a grupos sociales particulares (Honneth, 1997, pp. 135-146).

El hecho de que el delineamiento de los derechos sea un acontecimiento público, permite al sujeto saberse con la *capacidad* de reclamarlos, lo que le genera una actitud de *respeto hacia sí mismo*. Esto demostraría que encuentra en el resto de los miembros de la sociedad, el reconocimiento como persona responsable. Cabe aquí recordar que la confianza (cuyo fundamento psíquico es la dedicación emocional) hace posible la *conciencia* que el sujeto requiere para poder respetarse a sí mismo, puesto que ha merecido el respeto de todos los demás (Honneth, 1997, pp. 146-147). Es por esto que la forma de reconocimiento ya no responde a una aceptación afectiva, sino a una *aceptación cognitiva*.

Reconocimiento social: Solidaridad

La tercera forma de reconocimiento se refiere a la solidaridad, entendida como la valoración social que permite a los individuos referirse positivamente respecto a las cualidades y facultades concretas de otros miembros de la sociedad. Para que esto sea posible es necesaria la existencia de valores intersubjetivamente compartidos, es decir, orientaciones y objetivos comunes (Honneth, 1997, p. 148); sólo así será posible mirar en las diferencias individuales el potencial para continuar trabajando en el mantenimiento de la sociedad.

Así pues, a diferencia del reconocimiento jurídico, que se centra en la igualdad por el solo hecho de ser personas, la valoración social responde a las *diferencias individuales* por las cuales el sujeto puede realizar operaciones que son consideradas como valiosas, por su especificidad y contribución. Si esto es así, se le considerará un miembro de la sociedad. Por esto tiene lugar la solidaridad, que significa *valorarse simétricamente*, es decir, “considerarse recíprocamente a la luz de los valores que hacen aparecer las capacidades y cualidades de cualquier otro como significativas para la praxis común” (Honneth, 1997, pp. 158, 159). El sentido de la solidaridad es formar comunidad. Los objetivos, valores y compromisos individuales se ven fusionados por una idea común. Este pensamiento trascendería las diferencias culturales que son propias de las sociedades modernas, puesto que las facultades personales no tendrían por qué estar sujetadas a éstas: la conciencia de un bienestar común que valora *lo humano* y trasciende las barreras culturales que pudieran edificarse por intereses particulares dando lugar a la asimetría social.

Por esta forma de reconocimiento (la solidaridad), se desarrolla la *autoestima*, que es la forma de autorrelación práctica por la que el individuo observa su propio valor frente a los otros, puesto que se sabe capaz de aportar algo para la consecución de los fines comunes.

En el contexto de las sociedades modernas la solidaridad está vinculada con las relaciones sociales simétricas, en donde la valoración entre los individuos parte del reconocimiento de su *autonomía*. Contrario a la idea de que la autonomía significa que el individuo es independiente de los demás, en la teoría del reconocimiento de Honneth la autonomía es posible desde la consideración de que los individuos son necesitados e interdependientes (Fascioli, 2008), es decir, la autonomía es leída desde la *vulnerabilidad*. Es por esto que la propuesta de Honneth contrasta con la de Lazarus, en donde el afrontamiento (aun con los recursos de apoyo social) es explicado desde el individuo.

3.4 El menosprecio y la posibilidad de la resistencia

Las tres formas de autorrelación práctica (autoconfianza, autorrespeto y autoestima) son producto del *reconocimiento recíproco*, sin embargo, éste no siempre tiene lugar en las interacciones. La forma en que el sujeto se relaciona consigo mismo puede verse mermada por la falta de reconocimiento o el reconocimiento escatimado por parte de sus pares de interacción. En el peor de los escenarios, contrario a la posibilidad de un afrontamiento activo, esta condición le impediría al sujeto estar en condiciones de afrontar la situación con fines de resolución las problemáticas que se le presenten, paralizándolo.

Para referirse al reconocimiento escatimado, Honneth utiliza el término de *menosprecio*, refiriéndose a las situaciones en las que los comportamientos de los pares de interacción pueden llegar a lesionar el entendimiento que las personas tienen de sí mismas (Honneth, 1997, p. 160). La importancia de esto es que ese entendimiento incide en la forma en que actuarán frente a las situaciones que sean referenciadas por ellos mismos como injustas. Las experiencias de injusticia son básicamente, experiencias de una falta de reconocimiento, y el logro de éste siempre implica un proceso conflictivo (Honneth, 1997, p. 21).

Sentimientos³⁷ como la ira, la indignación y la vergüenza son los eslabones psíquicos que permitirían al sujeto *pasar del sentimiento a la acción*. Esto sólo es posible si la persona es capaz de sentir que se le está privando del reconocimiento social. Lo que existe en el fondo de esto es una situación de menosprecio. Reaccionar con sentimientos negativos vislumbra ya el potencial de la resistencia. Sin embargo, es necesario que el sujeto observe que dicha humillación contiene elementos morales y políticos, y la posibilidad de que se dé cuenta de eso depende del medio social en donde se ubica. Cuando el ofendido se piensa incapaz puesto que antes ha sido lesionado en el autorrespeto a partir de la sistemática desposesión de derechos (Honneth, 1997, pp. 160-169), la posibilidad de la resistencia política se

³⁷ Para el autor, el término *sentimiento* es tomado de la propuesta de John Dewey; puede equipararse al de *emociones*, utilizado por Richard Lazarus y Batja Mesquita.

evapora. Es necesario, pues, que primero se reconozca como parte de la sociedad en la que está inserto.

Sin embargo, y aquí se ubica la yuxtaposición de las tres formas de reconocimiento, esa oportunidad de luchar por que se le reconozca socialmente implica su autoconfianza y el conocimiento de que es un miembro valioso de la sociedad y, por tanto, saberse con la capacidad de aportar algo en el desarrollo y mantenimiento de su cohesión. Cuando no es así, la imagen que de él reflejan las formas de interacción social le impide su actuación. Es decir, el sentimiento de insuficiencia por la que el ofendido no es capaz de actuar, no sólo se vincula con el menosprecio en el ámbito de lo jurídico, sino que es producto de la falta de reconocimiento integral, el cual tiene relación con los procesos afectivos que se ubican en las otras dos formas de reconocimiento recíproco. En la siguiente tabla se presentan esas formas de menosprecio y las lesiones por las cuales el sujeto podría perder la capacidad de exigir el reconocimiento de sus pares de interacción:

Tabla # 8
Reconocimiento y menosprecio

Esfera del reconocimiento	Formas de reconocimiento	Autorrelación práctica	Forma de menosprecio	Lesión Psíquica
Relaciones primarias	Dedicación emocional	Autoconfianza	Maltrato (físico y psicológico)	Pérdida de confianza en sí mismo y en los demás
Derecho	Reconocimiento jurídico	Autorrespeto	Exclusión (privación de los derechos)	Pérdida de la libertad
Relaciones sociales	Solidaridad	Autoestima	Desvalorización social	Pérdida de la autoestima

Fuente: Elaboración propia a partir de Honneth (1997).

Como se observa en la tabla, las lesiones psíquicas provocadas por las situaciones de menosprecio no sólo afectan al individuo en su relación consigo mismo, sino en su relación con los demás. Por el maltrato físico y psicológico en el ámbito de las relaciones primarias, se va perdiendo la confianza en el resto de los pares de interacción, lo que implicaría la inseguridad en el establecimiento de relaciones sociales. Esta pérdida de confianza repercutiría no sólo en su autoestima, puesto que se le dificultaría mostrarse y dar a conocer sus capacidades en un ambiente hostil, sino que, por el alejamiento y la misma

animadversión, se ven limitadas las posibilidades de valorar las facultades y atributos personales de los otros. En este sentido, la cohesión social se vería afectada lo que se vería reflejado en los documentos que norman las relaciones sociales³⁸.

Las lesiones que tienen lugar por el menosprecio inciden directamente en la autonomía del individuo, puesto que disminuyen las posibilidades de actuar como una persona moralmente responsable, lo que aseguraría el saberse parte del todo social, y contribuir en la formación pública de la voluntad. Esto sólo es posible por las condiciones de igualdad y libertad que les son otorgadas a los ciudadanos por el Derecho (Honneth, 1997, p. 144). En caso contrario, la lucha por el reconocimiento en esta esfera se convierte en el primer paso, puesto que se detectaría que el menosprecio está legitimado jurídicamente. Es por esto, que Honneth alude a que la resistencia política (forma concreta que toma la lucha por el reconocimiento), requiere de elementos y condiciones sociales específicos que la hacen posible.

Un sujeto que ha sufrido el menosprecio en los tres ámbitos del reconocimiento, es incapaz de afrontar activamente una situación ofensiva, quedando atajado ante el evento que le provoca sentimientos negativos. En ese caso, una vía posible para contrarrestar el daño, es la resignificación. Sin embargo, las formas de afrontamiento centradas en la actuación individual resultan ineficaces cuando la discriminación es parte de las ideas y las prácticas de la sociedad. El afrontamiento, para que sea transformador, debe darse desde el colectivo. La resistencia política es posible si: *a)* los objetivos por los que se lucha no son individuales, sino *colectivos*; *b)* se construye y consolida una gramática colectiva que permita compartir experiencias y sentimientos de menosprecio, con la intención de llegar a una *mutua comprensión*; *c)* se trabaja desde la *solidaridad*, recuperando los lazos afectivos dañados a través de las condiciones de menosprecio sistemáticamente vividas; y *d)* se busca la articulación que permita hacer visible la lucha (Honneth, 1997, pp. 195-197; Honneth, 1992).

Por lo anteriormente expuesto, se comprende que el individuo no responde desde la singularidad, sino que su afrontamiento corresponde al contexto en el que se ubican él y las interacciones que se envuelven en situaciones de agravio vinculado a la discriminación étnica, tema de este trabajo de investigación. De esa misma forma, entonces, tendrá sentido la forma en que afronte dichas situaciones. Así como en colectivo y en un ámbito cultural específico tienen lugar las relaciones sociales asimétricas, es en colectivo y problematizando esa particularidad que se hace inminente luchar por el reconocimiento. Buscar el reconocimiento implica, inevitablemente, un proceso conflictivo. Esto tiene sentido puesto que la propia identidad del sujeto está en juego en su interacción con los otros.

³⁸ En el capítulo 1 de este documento se aludió a la presencia de elementos discriminatorios en documentos oficiales (Castellanos, 2001; Oehmichen, 2005).

Así pues, con el fin de responder las preguntas de investigación planteadas en el primer capítulo de este documento, en los próximos capítulos se desarrollan los resultados del proceso de análisis de la información recuperada durante el trabajo de campo. Para ello, se tomaron como categorías iniciales de análisis las situaciones de discriminación y las formas de afrontamiento, recuperadas de la propuesta de Richard Lazarus. De éstas, surgieron nuevas categorías que fueron examinadas a la luz de las condiciones contextuales, las cuales permitieron observar las formas de reconocimiento referidas en la teoría del reconocimiento de Axel Honneth y las aportaciones de Batja Mesquita, respecto a que la construcción de los sujetos y sus respuestas emocionales devienen tanto de las interacciones, como de las relaciones en el medio en el que niñas y niños se desenvuelven.

CAPÍTULO 4

Diferentes y desiguales

Los capítulos que se presentan a continuación, presentan los resultados de esta investigación, la cual se propuso como objetivo general: comprender las formas de afrontamiento de niñas y niños que pertenecen a colectivos indígenas, ante las situaciones de discriminación étnica vividas en el espacio escolar. Bajo la premisa de dar cumplimiento a la propuesta de este trabajo, se abordarán los hallazgos vinculados directamente con los objetivos específicos, a saber: *a)* Identificación de las formas de discriminación étnica que niñas y niños han vivido en el espacio escolar; *b)* Determinación de los estigmas de *ser indígena* que niñas y niños han internalizado a partir de los discursos que permean las relaciones del contexto social en el que viven; *c)* Análisis de la manera en que los menores participantes han afrontado las situaciones de discriminación étnica vividas en la escuela; *d)* Descripción de las características de los menores que manifiestan resistencia ante la discriminación étnica en la escuela; *e)* Descripción de las características de quienes han afrontado pasivamente las situaciones de discriminación étnica en la escuela; y *f)* Análisis del papel que juegan la familia y otros miembros de la comunidad en las formas de afrontamiento utilizadas por las niñas y los niños.

Las formas de relación entre grupos que se caracterizan por una distribución de poder asimétrica son atravesadas por discursos discriminatorios, cuyo análisis permite comprender la manera en que las diferencias culturales pueden convertirse en cimientos de la desigualdad social.

En México, la hostilidad presente en las relaciones vividas entre los llamados grupos étnicos minoritarios y el colectivo hegemónico, es decir, entre pueblos indígenas y

mestizos³⁹, es histórica (López Bárcenas, 2005). La última encuesta nacional sobre discriminación, reportó que el 65.4% de los participantes dijo que, en mayor o menor medida, las diferencias étnicas sí provocan divisiones entre la gente (ENADIS, 2010). Por ello, la política social considera la atención del asunto como prioritaria. El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, plantea la necesidad de integrar a las comunidades indígenas a una sociedad con equidad, cohesión social e igualdad de oportunidades (PND, 2013). Dado que esa empresa depende de un conocimiento de las muy variadas formas de cómo los grupos minoritarios viven y experimentan la discriminación, en este trabajo se busca analizar las formas de afrontamiento de niñas y niños de colectivos indígenas, ante las situaciones de discriminación en la escuela⁴⁰.

La revisión de la literatura llevó a comprender que el discurso de niñas y niños respecto a la discriminación vivida en la escuela es relevante. Entre los aspectos encontrados en estudios previos se ubican las formas violentas (físicas y verbales) de las que han sido objeto en el espacio escolar. Asimismo, se encontró que los significados que ellos dan a esas situaciones están directamente relacionados con su forma de afrontar dichas circunstancias. La identificación de las ideas y creencias que niñas y niños miembros de grupos indígenas tienen sobre sí mismos, permitirá establecer la valoración primaria dentro del proceso de afrontamiento en situaciones de discriminación en el espacio escolar.

4.1 *Nosotros*: marcadores étnicos

Para analizar la actuación del sujeto frente a una situación determinada, es necesario esclarecer primero las ideas que tiene sobre sí mismo y sobre el mundo que le rodea. Esas ideas que se asientan en creencias y valores son interiorizadas en el proceso de socialización y guían la construcción de significados en la vida cotidiana.

Un acto discriminatorio puede ser significado de formas diversas. Siguiendo a Lazarus (2001), la valencia subjetiva de un acontecimiento depende de la valoración hecha por el sujeto. Como ya se ha dicho, en ella interfieren sus creencias y valores acerca de sí mismo(s) o de su grupo de adscripción. Para que un acto sea significado como ofensivo, el intérprete debe partir de una valoración positiva de sí mismo o de su grupo de referencia que es puesta en duda por las características de la situación que enfrenta. De ello depende la forma como el individuo o grupo afronta la situación discriminatoria. Cuando el grupo se

³⁹ El término mestizo será utilizado aludiendo a aquellos no indígenas, aunque quien realizó este trabajo sea consciente de que es un concepto ideológico creado y establecido en el contexto de relaciones de poder desigual entre los mexicanos. De eso se habló en el primer capítulo de este documento.

⁴⁰ La aportación de este trabajo de investigación radica en el análisis de elementos que, tomados de las experiencias de las niñas y los niños, contribuyan en la comprensión de la situación de discriminación que viven los colectivos indígenas en México. Sólo a partir del conocimiento podrían desarrollarse estrategias acordes a sus problemáticas y necesidades. Para ello, la posición de la autora es clara: su participación en la hechura de la política social debe ser respetada (los documentos normativos internacionales lo señalan de esa manera).

autoestigmatiza, la situación de discriminación no sería significada como ofensiva, puesto que en el proceso de la valoración primaria habría coincidencia entre el acto y la idea que tienen de sí mismos.

Las diferencias culturales expresan formas distintas de *ser* y *hacer*. La transmisión de esas formas culturales tiene lugar en el núcleo social primario (familia, comunidad). Esos modos incluyen las formas de relacionarse y de comunicarse y, en el caso de los grupos migrantes, son expresiones que les vinculan a espacios geográficos específicos. Dado que el lenguaje constituye un rasgo diferenciador de la etnicidad, en adelante se presenta el análisis de las valoraciones de los niños acerca del mismo. En la siguiente tabla se transcriben fragmentos de entrevistas realizadas a niñas y niños de colectivos indígenas (mazahua y mixteco), quienes se refirieron a su lengua materna:

Tabla # 9

Elementos vinculantes: lengua materna

Núcleo social	Texto
Pueblo	Somos del pueblo. Hablamos otro idioma y ellos dicen que somos rancheros (...) A mí <i>me gusta</i> cómo se habla el mazahua. Con todos mis amigos que tengo ahí [en el pueblo, LG] hablamos mazahua. (Mauricio)
Familia Pueblo	[Me gustaría, LG] Hablar más mazahua... porque se sentiría raro que a mí me hablaran mazahua y que yo: “¿Qué me está diciendo?”. Como mi abuelita vino del pueblo y me habló en mazahua y yo me quedé: “Y ésta ¿qué o qué?” (risas). Y <i>por eso quiero aprender</i> más mazahua. (María)
Familia	Yo no hablo [mazahua, LG], pero mi mamá, cuando dice algo, <i>yo sí le entiendo</i> , pero no todas las cosas lo que dice. Hay unas cosas que no le entiendo y otras cosas que sí (...) A veces habla en mazahua y a veces habla en español en mi casa con mis tíos. (Mario)
Familia	Pos, a mí <i>me gusta</i> hablar los dos, porque en mixteco hablo con mis abuelitos y el español, pos, con los maestros, con los niños que me junto y así. (Mireya)
	<i>Es bueno</i> [hablar mixteco, LG], porque entiendes otro idioma. (Miranda)
Familia	Éste [está contento, LG] porque habla mixteco, porque habla dos cosas: español y mixteco. [Es importante, LG] para enseñárselo a los demás, pa’que aprendan; a nuestra familia, a nuestra abuelita. (Mirta)

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

En la tabla 9 se muestran las expresiones positivas (marcadas en el texto con letra cursiva) que algunos niños y niñas utilizaron al referirse a su lengua materna. Así, por ejemplo, cuando Miranda dice “es bueno porque entiendes otro idioma”, valora su capacidad reconociéndola como positiva. De la misma forma, cuando Mario dice “yo sí le entiendo” reafirma la importancia que tiene para él el dominio parcial que tiene del idioma usado por su mamá y sus tíos. El interés por usar o aprender la lengua propia del grupo étnico descubre el propósito de comunicarse con aquellas personas con quienes los niños sostienen relaciones significativas (familiares, vecinos). Esos *códigos comunes* conforman, junto con otros elementos como las formas organizativas en el trabajo y la celebración de fiestas patronales, la identidad de los miembros del grupo.

El orgullo tiene presencia cuando el grupo con el que se identifica el sujeto posee un bien propio que es considerado como valioso (Lazarus, 1999). Dicha identificación se da a partir de elementos meritorios que les vinculan satisfactoriamente con el colectivo; de acuerdo con los discursos de niñas y niños, la lengua materna forma parte de esos elementos valiosos.

Hay otras prácticas comunitarias que dan sentido de pertenencia a los niños. Entre las mencionadas por niñas y niños, se ubican la elaboración de artesanías en el caso de los mixtecos, y el trabajo en la hechura de ramilletes de flores por parte de los mazahuas.

Tabla # 10

Elementos vinculantes: actividades

Núcleo social	Actividad	Texto
Familia	Elaboración de artesanías	Mi abuelito <i>las hace</i> [bolsitas artesanales, LG] y <i>hace</i> venados y ratones. (Mirta)
		Mi abuelito <i>hace</i> flores de palma, bolsas de palma, dulces de palma como piña. (Miranda)
Familia	Elaboración de artesanías	Mi mamá antes <i>sabía hacer</i> [artesanías, LG] con bolsas de sabritas ⁴¹ . Antes mi papá en Guadalajara <i>me llevaba a vender</i> papalotes. (Mireya)
Familia Pueblo	Venta ambulante	Quiero que [mi amiga, LG] conozca a mi familia, cómo somos, de dónde venimos... [Le contaría, LG] <i>que venden</i> flores, que somos del pueblo y... yo digo que nada más. (María)

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

⁴¹ Marca comercial de frituras.

Las actividades mencionadas en la tabla 10 aluden a formas de la transmisión de saberes, así como a formas de organización familiar tradicional en las cuales se involucra a los menores. Una vez más, los núcleos sociales referenciados en los textos son la familia y el pueblo. En la descripción de las capacidades de las personas mayores, se observa el reconocimiento del dominio de la técnica artesanal por parte de las niñas, pero cuando María comunicó el deseo de que su amiga (quien no forma parte del colectivo) se enterara de las prácticas y antecedentes familiares, mostró orgullo en la referencia.

Sin embargo, la disposición de hablar sobre los rasgos culturales del grupo es selectiva. Las declaraciones expuestas en las tablas 9 y 10 tuvieron lugar en espacios de confianza, generados a partir de las interacciones con la entrevistadora:

“[Te contamos, LG] Porque tú... porque tú no te ríes de lo que te estamos contando” (Mario).

Más allá de la mera situación de confianza; la enunciación del conector causal “porque” evidencia que otras personas sí se han reído de sus experiencias y vivencias relacionadas con su grupo de pertenencia.

Así como el colectivo les ha brindado los elementos fundamentales para desarrollar dicho sentido de pertenencia, la convivencia en un medio hostil a ese sistema de valores, les ha permitido darse cuenta de que las diferencias culturales pueden llevarlos a ser foco de atención (y hasta de agresión), por parte de los pares escolares que no pertenecen al grupo.

4.2 *Nosotros* frente a *ellos*: marcados por la etnicidad

En términos de referencia, el pronombre personal *nosotros* dentro del discurso de las niñas y los niños participantes representa la identificación con los núcleos en los que se han socializado primariamente (la familia y la comunidad) compartiendo elementos culturales como la lengua indígena y las actividades económicas.

La existencia del *nosotros* implica forzosamente una alusión a *ellos*. La emisión del pronombre de la tercera persona del plural por parte de los niños apunta a “los de Nuevo León”⁴², cuyos oriundos suelen ser nombrados como “mestizos” por parte de los miembros de los pueblos originarios. “El mestizo es todo lo que no es el indígena y el indígena no es como suele ser el mestizo” (Schmidt, 1995, p. 49).

Respecto al contraste de *nosotros* frente a *ellos*, en entrevistas grupales, niñas y niños del colectivo mixteco mencionaron atributos que se ubicaron en dimensiones que abarcan desde la apariencia física y las actividades realizadas por sus padres, hasta sus capacidades individuales y posibilidades dentro del medio social en el que se desarrollan.

⁴² Aunque algunos participantes de los colectivos étnicos nacieron en Nuevo León, la referencia alude a “los mestizos”.

La tabla 11 fue elaborada a partir de la síntesis de una dinámica que fue llevada a cabo en dos fases. En la primera, se preguntó cuáles eran las similitudes y diferencias entre dos dibujos idénticos⁴³; en ese momento, los participantes respondieron que eran completamente iguales, no encontrando diferencia alguna. En la segunda fase de la actividad se les preguntó lo mismo, aunque con un dato extra proporcionado por la entrevistadora: el lugar de procedencia de las niñas/los niños representados en los dibujos, una/uno había nacido en el pueblo de origen de su familia y comunidad, y el/la otro/a en el estado de Nuevo León. En la siguiente tabla se sintetizan sus respuestas:

Tabla # 11

Nosotros y ellos: diferencias entre mixtecos y mestizos

Dimensión de contraste	El niño/la niña del pueblo	El niño/la niña de Nuevo León
Fenotipo	Moreno Negro Diferente en su color Pelo lacio	Güeros y morenos Güero de ojos azules
Capacidad	Habla otro idioma Habla mixteco/mazahua y español	Habla español
Condición Socioeconómica	Pobre ⁴⁴	Rico
Actividad económica de los padres	Sus papás trabajan en fábricas Sus papás son vendedores	Sus papás trabajan en [centro, LG] comercial Sus papás trabajan en oficinas y son licenciados

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

Durante las conversaciones en las que platicaron sobre las características de *los del pueblo* (exposiciones de las tablas 9 y 10), la dimensión del fenotipo no había sido nombrada por los niños; es decir, la descripción de su apariencia física tuvo lugar en un contexto de contraste. En el ejercicio, la descripción de quienes son *del pueblo* y de quienes son originarios *de Nuevo León* estuvo marcada por la diferencia del “color” de la piel y del cabello. Surgieron así el contraste entre morenos/negros y güeros⁴⁵. En algunos casos

⁴³ La descripción de la actividad ha sido redactada en el proceso metodológico de este trabajo de investigación.

⁴⁴ Las niñas y los niños del colectivo mazahua no hicieron la referencia a la pobreza.

⁴⁵ La definición de *güero* hace referencia a alguien que posee una cabellera rubia; mientras que moreno, hace es quien tiene pelo negro o castaño. Los términos en los que fue hecha la referencia, fueron en la tonalidad de la piel: clara y oscura, respectivamente.

hablaron incluso sobre el pigmento del iris de los ojos como elemento diferenciador (“los de Nuevo León tienen ojos azules”).

Las diferencias resultaron llamativas ya que a simple vista no se encontraron diferencias significativas en la tonalidad de la piel de los miembros de los colectivos étnicos y el resto de los integrantes de la comunidad educativa, ni con la investigadora misma⁴⁶. Asimismo, resaltó el hecho de que ninguno de los niños y niñas mencionaron que, aún con la diferencia del lugar de procedencia, los dibujos seguían siendo iguales.

Una sesión colectiva con niñas y niños mazahuas brindó elementos para una mayor comprensión de lo anterior. La actividad consistió en cantar una copla: la solista (en este caso, la investigadora) emitió versos que fueron repetidos en sentido inverso por parte del coro (los niños y niñas). Para las rimas se usaron palabras de dos sílabas, a fin de que el ritmo fuera coherente. Desde la experiencia de quien ya antes había dirigido esa dinámica, los antónimos de las palabras “alto, lejos y blanco”, serían “bajo, cerca y negro”, aunque con la conciencia de que esto podría ser diferente de acuerdo con las nociones de los participantes.

A continuación, se anotan los versos resultantes durante la sesión con el grupo de niños mazahuas:

Solista	Coro
Alto alto alto	Chaparro chaparro chaparro
Lejos lejos lejos	Cerca cerca cerca
Blanco blanco blanco	Moreno moreno moreno

El uso del término “chaparro” como antónimo de “alto” coincide si se considera el concepto utilizado cotidianamente en México respecto a la estatura de una persona⁴⁷. De la misma forma sucedió con la palabra “blanco”, que generó la respuesta de “moreno” y no “negro”, como la solista hubiera esperado. “Moreno” se refiere al color oscuro de la piel de una persona. Así pues, en la relación con las referencias de la tabla 11, se observa la existencia de marcadores en la apariencia física que son leídos como *contrastantes*: blanco-moreno/negro.

La relevancia de lo anterior se ubica en el hecho de que las nociones del discurso racial se vinculan con la idea del mestizaje que, desde tiempos de la Colonia han tenido lugar. En

⁴⁶ En las conversaciones con niñas y niños, que en su mayoría fueron grupales, hubo momentos de reflexión. En este caso, algunos llegaron a conclusiones tales como que el color de piel se oscurece a partir de la exposición en el sol, durante el trabajo en la venta ambulante y no por ser originario de un lugar específico. Asimismo, llegaron a expresar que no todos *los de Nuevo León*, son “güeros” ni tienen “ojos azules”: la investigadora misma se mostró como un caso.

⁴⁷ El antónimo esperado era “bajo”. En México suele utilizarse “chaparro” para denotar la baja estatura de una persona.

aquel tiempo, los criterios fenotípicos eran tomados como referencia para facilitar la clasificación y organización social (Quijano, 2000), y ese criterio sigue teniendo vigencia como una de las características de lo que Bonfil Batalla (1972) denomina *colonización interna*, que ubica a los mestizos en la posición de poder que tuvieron los conquistadores españoles frente a los indígenas. Lo anterior llevaría a concluir que la tonalidad clara u oscura dependerá del grupo social del que se forme parte (indígenas-piel oscura y mestizos-piel clara), aun si esto no coincide con la realidad objetiva.

Llama la atención que en este ejercicio de búsqueda de diferencias el fenotipo fue nombrado antes que la dimensión cultural, siendo que la lengua indígena fue el principal elemento identificador del *nosotros* en otro momento, durante la primera parte del trabajo de campo.

Al igual que los criterios fenotípicos, la situación socioeconómica tuvo un lugar preponderante en el ejercicio comparativo, particularmente entre las niñas del colectivo mixteco. La siguiente tabla muestra la síntesis de sus respuestas⁴⁸:

Tabla # 12

Marcadores de la riqueza/pobreza en el discurso infantil (niñas mixtecas)

Evidencias de la riqueza/pobreza	La niña de Nuevo León	La niña del pueblo
Posesiones	Ella tiene juguetes. No empresta nada. Está presumiendo que ella tiene muchos juguetes.	
	Tiene barbies ⁴⁹ , muñecas, celular, computadora.	Las de Oaxaca no tienen tanto, nada más tiene un celular, una muñeca.
Ingresos económicos	Ella sí le alcanza porque ella es como rica.	Ella tiene poquito dinero, pero no le alcanza.
Ocupación de los padres	Sus papás trabajan mucho, en cualquier lado como en una empresa, como licenciados, abogados.	[Los papás trabajan, LG] en la calle, vendiendo dulces, cosas así... bolsas, para la refri, bolsas hecha a mano.
Lugar de origen		Ella es pobre porque es de Oaxaca.
		[Ella, LG] Es de Oaxaca, es pobre.

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

⁴⁸ Se omiten los nombres de quienes expresaron esas ideas porque se tomaron algunos extractos de lo que, en general, fue mencionado por las niñas del colectivo mixteco.

⁴⁹ Tipo de muñeca muy popular entre las niñas.

La identificación de una persona como rica o pobre es construida por las niñas del colectivo mixteco, de acuerdo con la posesión de cosas: juguetes y aparatos como celulares y computadoras. Aunque las pertenencias son similares en cuanto a calidad, la cantidad es lo que marca la diferencia: mientras que las niñas ‘de Nuevo León’ tienen “muchas” cosas, las del pueblo “sólo tienen una”, lo que se debe a que a una sí “le alcanza” el dinero para comprar más cosas y a la otra no. Los ingresos económicos, pues, fueron ubicados como factores fundamentales para la adquisición de bienes y esto se asoció con el trabajo de los padres.

Las actividades económicas de los padres que en otro momento constituyeron elementos vinculantes del colectivo étnico (tabla 10), en esta ocasión fueron relacionadas con diferencias en las capacidades técnicas y trayectorias escolares:

Tabla # 13
Capacidades y espacios laborales de los padres

Criterio de comparación	Los niños del pueblo	Los niños de Nuevo León
Capacidades para llevar a cabo la actividad	habilidad para las ventas ("venden") elaboración de artesanías elaboración de ramilletes	estudios de educación superior ("son licenciados")
Espacios donde llevan a cabo la actividad	fábrica calle	centro comercial empresa oficinas

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

Los padres de los niños mixtecos poseen habilidades para las ventas y cuentan con conocimientos técnicos para elaborar artesanías. La elaboración de los objetos descritos (figuras de animalitos, cestos, bolsas) requiere del conocimiento y dominio de una técnica de tejido tradicional. Para el colectivo mazahua, la preparación de los ramilletes requiere la destreza para llevar a cabo la limpieza⁵⁰ y acomodo de las flores de manera estética. Ambas actividades requieren del trabajo manual, y en ambos casos las actividades se refieren a labores artesanales que son transmitidas mediante la *educación informal* en la cotidianeidad de las familias y comunidades. La misma “informalidad” caracteriza también la venta de los productos en la vía pública⁵¹. La excepción la constituyen sólo aquellos padres que trabajan en fábricas.

⁵⁰ El proceso de la elaboración de los ramilletes que llevan a la venta incluye “limpiar la flor”, refiriéndose a que le quitan hojas y espinas, entre otras cosas, para darle orden y presentación a los manojos.

⁵¹ Aunque en el caso de la venta de flores, ésta no se realiza en la calle, sino que “nomás pasamos, le tocamos [la puerta, LG] y si está la señora le cobramos” (relato de niño del colectivo mazahua).

Los padres de *los niños de Nuevo León*, según el entender de los niños participantes, se desarrollan laboralmente en el área de servicios como dependientes en centros comerciales; “oficinas” y “empresas”. Aunque el trabajo en un centro comercial alude a la venta de productos, es diferenciado por llevarse a cabo en espacios cerrados y por implicar un proceso de contratación. El discurso infantil introduce así elementos de *formalidad* que hacen referencia tanto a los espacios (establecimientos, horarios) como al desarrollo de capacidades que se someten al juicio de un empleador. Para el caso los padres “licenciados”, el desarrollo de capacidades técnicas está expresamente vinculado con la *educación formal*.

Las concepciones infantiles en torno a los trabajos y capacidades de los padres aluden de una u otra manera al *prestigio* de los sujetos, el cual depende de la valoración de las capacidades por los demás, así como de su desenvolvimiento en el medio social. En función de la *valoración social* los individuos se refieren de manera positiva o negativa a las características y facultades concretas de otros miembros de la sociedad (Honneth, 1997, p. 148), lo que presupone la existencia de valores intersubjetivamente compartidos. En sociedades modernas, que giran en torno a la búsqueda del progreso, los rasgos tradicionales como el trabajo artesanal son vistos negativamente frente a las actividades laborales formales. Lo mismo aplica en cuanto a las trayectorias escolares.

Los datos recuperados permiten afirmar que los menores entrevistados cuentan ya con una noción clara en cuanto la posición de superioridad-inferioridad entre mestizos (*los de Nuevo León*) y las comunidades indígenas (*los del pueblo*). Desde la visión de los niños, el trabajo artesanal y la informalidad laboral son inferiores a los trabajos de oficina en el sector formal de la economía. Además, los niños indígenas guardan la conciencia de que la valoración social se traduce en términos monetarios. Según ellos, esto explica por qué la niña de Nuevo León sea “rica”: “sus papás trabajan mucho, en cualquier lado como en una empresa, como licenciados, abogados”; en cambio, la venta ambulante de flores y artesanías de los padres de la niña *del pueblo* resulta insuficiente: “ella tiene poquito dinero, pero no le alcanza”.

En la frase, el verbo *alcanzar* es utilizado en términos de posibilidades para llegar a poseer lo que la niña mestiza sí tiene o posee en mayor cantidad. La *capacidad de compra* se convierte entonces un elemento contrastante. Pero el significado del verbo *alcanzar* tiene, además, otras acepciones:⁵²

Tener poder, virtud o fuerza para algo.
Llegar a igualarse con alguien en algo.

Alcanzar a tener lo que la niña mestiza posee aludiría a tener las mismas oportunidades. El hecho de que la niña del pueblo “es pobre porque es de Oaxaca” nulifica, empero, las

⁵² Tomadas de la versión electrónica del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, consultada el 17 de febrero de 2017.

probabilidades de que algo así suceda. Al igual que el fenotipo, la pobreza es vinculada al lugar de origen de la comunidad y, con ello, la posibilidad para *alcanzar* aquello que tienen otros por el solo hecho de ser originarios del estado de Nuevo León se diluye tanto en el presente como en el futuro:

Tabla # 14

Actividades actuales y posibilidades futuras de niñas y niños mixtecos		
	Niñas/os de Nuevo León	Niñas/os del pueblo
Actividades cotidianas	Estudia	Trabaja Trabaja y estudia
Posibilidades en el futuro	[La niña, LG] va a estudiar cuando esté grande	[La niña, LG] hace de comer [El niño, LG] va a trabajar para comprar cosas de la casa

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

El trabajo es parte de la vida cotidiana de los niños *del pueblo*. Ya antes se hizo referencia a que el involucramiento de niñas y niños en las formas organizativas de las familias y de la comunidad es un elemento vinculante, pero en otro momento (tabla 10), esos rasgos culturales pueden ser leídos desde una perspectiva distinta. La *doble jornada infantil* es relacionada con la pobreza⁵³. Además, esa condición presente trasciende y *determina* su futuro. Mientras que otros, por su origen, estarán en posibilidades de seguir estudiando, ellos se ubican en roles *definidos*: la mujer se quedará en casa realizando labores domésticas y el hombre será proveedor. Sin las posibilidades de estudiar, la probabilidad de seguir realizando el mismo trabajo que ellos y sus padres realizan en el presente (la venta ambulante) sería muy alta. Niña y niño seguirían los caminos tradicionales (en el sentido de habituales) no sólo de trabajo sino de pobreza. Así pues, la pobreza sería un círculo del que no tendrían salida por el determinismo étnico-racial que es propio de las sociedades en las que las relaciones de poder son asimétricas. Tales *definiciones* y *determinaciones* son parte de las mismas nociones de *indígena* y *mestizo*, considerando que la primera sea leída como *tradición* y la segunda como *desarrollo*.

Con el ejercicio comparativo antes descrito, es factible observar que las niñas y los niños presentados en las imágenes fueron iguales hasta que el lugar de origen se hace presente. Así pues, la noción de su ascendencia marcó la diferencia hasta el punto de que sus derechos pudieron verse incumplidos. El tema de la *desigualdad social* se hizo presente en los relatos de los participantes.

⁵³ Al respecto hace referencia el Informe sobre *Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México, 2008 y 2010* (UNICEF, 2012).

De la misma forma que en la particularidad de los datos analizados, las referencias estadísticas mostradas en los resultados de la Encuesta Nacional sobre Discriminación confirman la desigualdad que, por pertenecer a un grupo indígena, existe en México. El 75.4% de los informantes refirieron que, en este país, los derechos de los miembros de los pueblos indígenas son poco o nada respetados. En la misma encuesta, el 39.1% de los entrevistados que se adscribieron a algún grupo indígena del país, respondieron que no tienen las mismas oportunidades que los demás para conseguir empleo (CONAPRED, 2011).

El tema de la discriminación emergió en el discurso de niñas y niños participantes. Para que éste tomara lugar en el proceso de investigación, era fundamental mostrar, en primera instancia, que el *orgullo* es un factor que contribuye en la consideración de que las situaciones discriminatorias tienen lugar en la escuela, puesto que los significados se vinculan tanto con el sujeto como con las circunstancias específicas en que los sucesos tienen lugar.

En síntesis, se puede decir que las ideas positivas que los niños tienen sobre el grupo de pertenencia no son unívocas, sino que están marcadas por las referencias de quienes no forman parte de él. Como en los trabajos de Rebolledo (2009) y Martínez y Rojas (2006), en este estudio se observa que el elemento de la lengua indígena constituye una fuente de la discriminación étnica. Sin embargo, no es sólo por el acento como encontraron Pachter y otros (2010) y Edwards y Romero (2005), sino que la desvaloración de las culturas indígenas en México tiene un papel relevante en ello. Lo mismo sucede con el color de piel que, aunque fue nombrada por los menores como un criterio de diferencia entre los niños “del pueblo” y “los de Nuevo León”, no ha sido referenciado como un insulto, sino como un contraste que ellos perciben en relación con los otros. Esas ideas son proporcionadas por un entorno en el que los estereotipos han sido interiorizados y, por tanto, utilizados en sus discursos. Así pues, influyen en la forma en que niñas y niños que pertenecen a grupos indígenas se perciben a sí mismos en un contexto de asimetría entre grupos étnicos.

La manera de mirarse a sí mismos tiene dos fuentes: por un lado, las prácticas sociales en su grupo primario y, por otro, el conocimiento de las circunstancias propias (como miembros de un colectivo indígena) al ser miradas en relación con quienes no forman parte del grupo étnico (los mestizos). En la identificación de las diferencias entre unos y otros, los elementos contrastantes fueron los que a continuación se muestran:

Tabla # 15

Elementos contrastantes entre indígenas y mestizos

Elemento de contraste	Manifestación
Cultura	Lengua materna Actividades económicas
Fenotipo	Pigmentación de piel, cabello y ojos
Situación socioeconómica	Poder adquisitivo
Oportunidades	Determinación por el lugar de origen

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

Como se ha dicho, la existencia de un grupo minoritario implica la de uno mayoritario. Los pueblos indígenas de México son considerados grupos étnicos minoritarios en un fuerte sentido discriminatorio, el cual está marcado por el proceso de colonización. El tipo de política social que se dirige a ellos (focalizada) es evidencia de ese tratamiento. En ese aspecto, los lugares de origen son marcadores no por el estatus migratorio como puede ser con los grupos migrantes en países extranjeros (Edwards y Romero, 2008; Becerra y otros, 2007) sino por la estigmatización de las regiones en México, las cuales se vinculan con la ruralidad y la presencia de pueblos indígenas. De esa forma, el lugar de procedencia es otra fuente de discriminación étnica en la escuela. Al respecto, Tomás y Avilés (2007), Martínez Rojas (2006) y Rodríguez (2005) encontraron que la estigmatización de los espacios se constituye como un marcador étnico en los niños.

Los niños se desenvuelven en medio de estos discursos y significan los acontecimientos a partir de los elementos que el mismo contexto les brinda. En los discursos de las niñas y los niños participantes se descubre el conocimiento que ellos tienen respecto a su situación dentro de la arena social que es la escuela, como *diferentes*, en una diferencia que no es altamente valorada. Sin embargo, por la socialización primaria también han incorporado ideas, valores y creencias que les han desarrollado el sentimiento de orgullo y de pertenencia, lo que les ha permitido evaluar las situaciones como ofensivas. A continuación, se describen las situaciones de discriminación que los informantes han vivido cotidianamente en la escuela.

4.3 Materialización de la discriminación

En el apartado anterior se habló acerca de que la *definición* de los llamados grupos étnicos minoritarios del país incluye elementos que forman parte de la herencia colonial de México. Se observó que la racialización moldea los discursos infantiles al momento de referirse respecto a ellos mismos.

Las formas que toman las relaciones interétnicas en la escuela tuvieron un lugar central durante las conversaciones con niñas y niños. Niñas y niños de los colectivos mazahua y

mixteco delinearon cómo estas interacciones se viven cotidianamente en la escuela. Las situaciones de discriminación son parte de esas vivencias. En las referencias, los *insultos* ocuparon un lugar predominante, en tanto que la frecuencia con la que son referidos por sus pares escolares como “indios” u otros nombres vinculados con el menosprecio a los colectivos indígenas, fueron más altas que las *agresiones físicas*, las cuales también tuvieron mención durante las conversaciones.

4.3.1 Ser nombrado en el insulto

En las relaciones interétnicas, particularmente las que tienen lugar en espacios donde los grupos viven la asimetría social, la manera de referirse *de y hacia los otros* contiene ideas, creencias y valores que dan forma a las expresiones. En este sentido, las palabras contienen atributos que contribuyen a la *estereotipación* del grupo étnico minoritario. En la forma de *nombrar* al otro se ubica la manera de *reconocerle*.

Del latín *insultare* (atacar, acometer, saltar sobre), el término insulto se refiere al tratamiento despectivo de otro individuo (Gómez de Silva, 1995, p. 383). Por definición, el *insulto* es una agresión verbal, una expresión lingüística en la que se sitúa la ofensa hacia la persona a quien va dirigido.

La siguiente tabla muestra una síntesis de los insultos que niñas y niños mazahuas y mixtecos han recibido por parte de sus pares escolares. La descripción de las situaciones en las que dichos insultos tuvieron lugar se realiza a continuación.

Tabla # 16

Materialización de la discriminación a través del insulto	
Unidad lingüística	Referencia
Ranchero	Lugar de origen
Oaxaqueño	
Mazahuense	
Mazahuilla	
India	Actividad económica
Florero	
Pobre	
Sucia/Piojosa	Condición socio-económica
	Hábitos de limpieza
Cara de ranchera	Fenotipo

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

La tabla 17 contiene unidades lingüísticas que han sido referenciadas a partir de las abstracciones que, en su conjunto, *definirían* a los miembros de los grupos étnicos minoritarios desde la perspectiva de la cultura mestiza.

La posibilidad de que la expresión verbal sea o no considerada como un insulto por parte de quien lo recibe se vincula con el significado atribuido en el momento de la interacción en la que tiene lugar. Un primer análisis de esos significados se realiza indagando la respuesta emocional del sujeto. En el caso de Mauricio (colectivo mazahua), la vergüenza está presente en la narración de su experiencia:

Es que me da vergüenza [que sepan que soy del pueblo, LG]. Una vez me andaba diciendo “eh, que tú eres un rancho”, que “vives allá” y pos me siento mal. El rancho es como una ciudad, pero está chica. Y pos ahí está chido. (Mauricio)

La idea positiva, que Mario tiene respecto al lugar de origen de su familia (“está chido⁵⁴”), es base para su interpretación del encuentro como ofensivo. Sin embargo, por el uso de la conjunción adversativa “pero”, el niño contrapone uno y otro lugar, siendo el rancho el que resulta en inferioridad dimensional: “está más chico”. Además, en el término *rancho* (*ser de rancho*) subyacen ideas existenciales. Bajo el esquema de que un *rancho* es alguien que *a)* se dedica a las actividades relacionadas con el cuidado de animales y a la agricultura, y *b)* que vive en una casa edificada con materiales tradicionales de construcción, el rancho *representa lo rural que contrasta desfavorablemente con lo urbano* en cuanto símbolo de modernidad económico, social y cultural. La vergüenza de ser del campo implica el reconocimiento de la positividad del *ser de la ciudad* como ideal de ego, mientras que *ser rancho* representa un estatus inferior.

La lengua es otro marcador étnico que ha motivado insultos hacia los niños del colectivo mazahua. Al respecto se refirió Marcela:

Dicen todos que somos de rancho. Yo creo que sí: somos del pueblo, hablamos otro idioma y ellos dicen que somos rancheros. Un niño nos dijo: “pinches mazahuenses”. (Marcela)

Marcela tiene elementos para creer que su grupo sí puede ser definido como *rancheros*. Ella vincula la pertenencia a un grupo (pueblo) con los códigos comunes que les permiten significar la vida y encuentra elementos que confirman tal referencia: “somos del pueblo, hablamos otro idioma”.

El término “mazahuense” que ha sido utilizado a manera de insulto es una construcción lingüística que contiene dos ideas:

mazahua → lengua indígena
ense (sufijo) → relación, pertenencia

En su conformación, la palabra “mazahuense” contiene la idea de que los niños pertenecen a un colectivo que usa la lengua mazahua para comunicarse, es decir, existe un núcleo de relación particular. Hablar mazahua es un rasgo que destaca en medio de la generalidad de hablantes del español.

⁵⁴ Adjetivo utilizado coloquialmente para referirse a que algo es bonito, bueno o agradable.

La palabra “pinches” antecede a la definición del colectivo. De acuerdo al Diccionario de la Real Academia, *pinche* es un adjetivo que denota una cosa que tiene poco valor o que ha visto reducido su valor o su importancia. De esa forma, la expresión que antecede al término “mazahuense” (“pinche”) revela el menosprecio hacia el grupo étnico aludido.

De la misma forma puede ser leído el término “mazahuilla”, con el que Manuel ha sido insultado:

Nosotros como vedemos flores y algunos dicen “ah, tú eres mazahuilla” no sé qué. Y nos dicen “n’hombre ustedes venden flores”. (Manuel)

En este caso, el término se compone de la palabra mazahua y el sufijo “illa” que denota el valor diminutivo de la palabra. De acuerdo con el contexto, dicho diminutivo puede interpretarse en un sentido peyorativo, lo que hace que sea peor lo que ya es considerado como malo⁵⁵: ser hablante de una lengua indígena.

Para los miembros de grupos étnicos minoritarios los marcadores como el lugar de origen y la lengua materna se transfiguran en *estigmas* por los que son reconocidos por sus pares escolares. Lejos de valorar las diferencias culturales, dicho reconocimiento se basa en prejuicios que la demeritan. De esa forma, el *rechazo* se materializa en la utilización de los vocablos que denotan gentilicios para referirse a los niños de los colectivos indígenas. Tal es el caso de Miranda, miembro del grupo mixteco:

[Me siento triste, LG] cuando me dicen cosas. Me dicen oaxaqueña y no se juntan conmigo. Y no hacen el trabajo conmigo. Y no me gusta que me digan cosa (sic) cuando digo mixteco. (Mirthala)

La *segregación* es otra forma de materialización de discursos que se transmiten en las relaciones sociales a nivel sujeto-sujeto (Castellanos, 2001; Oehmichen, 2005) que, en el contexto escolar, son vividas por Mirthala en los espacios de juego y trabajo académico. En el contexto del insulto (la hostilidad) es posible observar que el lugar de origen es *fuentes* de la agresión que ha tenido lugar durante el encuentro. Además, la niña relaciona el uso público de su lengua materna como motivo de los insultos. La ofensa verbal está en nombrarla por un gentilicio: “oaxaqueña”. Dicha expresión remite a una región que ha sido históricamente identificada como el territorio con más alta presencia de población indígena del país. El lugar de origen y la lengua indígena son *fuentes* y *motivos* que se concretan en el gentilicio utilizado como insulto.

⁵⁵ En el sentido de que tiene un valor negativo (cualidad no apreciada).

Los datos del censo de 2010 señalan que Oaxaca es la entidad federativa con la mayor cantidad de hablantes de lengua indígena en México: 32% de su población de 3 años y más (CONEVAL, 2012), lo que ha valido para que, en el Estado de Nuevo León, su gentilicio sea utilizado como sinónimo de indígena. En un contexto discriminatorio como el que se vive en el país, los elementos culturales se fusionan con los geográficos contribuyendo a la construcción de prejuicios que tienen como principal característica la *pre-determinación* de la vida de los individuos por su lugar de origen. Se ha hablado ya respecto a la reproducción de creencias tales como que el desarrollo y el progreso son aspectos desvinculados con las prácticas tradicionales y el trabajo en el campo. Dichos prejuicios son ligados con los pueblos indígenas.

Los actos de discriminación étnica contenidos en las expresiones “oaxaqueña” y “mazahuense” se tornan mayormente despectivos cuando se agrupan en la palabra *indio*. En esa abstracción se homogeneiza a todos los pueblos originarios de México y el mero tratamiento de uniformidad puntualiza la incapacidad de reconocer la presencia de la diversidad en las formas de ser, hacer y significar el mundo. Bonfil Batalla (1972) ha considerado que tal incapacidad tiene su fundamento en la sobrevaloración de una cultura sobre aquellas cuyo valor no merece ni el nombramiento diferenciado, lo que ha sido una forma de denominación propia de los procesos colonizadores.

Niñas y niños de los colectivos mazahua y mixteco han sido blanco de agresión a través del insulto “indio”. De esa forma lo ha expresado María, del colectivo mazahua:

A veces dicen que somos indios, que quién sabe qué, porque nada más porque venimos del pueblo. (María)

Para María, el hecho de “venir del pueblo” no es suficiente *motivo* (“nada más”) para que a ella y a los demás miembros del grupo se les atribuya una etiqueta que es tan humillante en México; sin embargo, lo ubica como causal de la ofensa: el uso del conector *porque* es evidencia de ello. Puesto que los niños se desenvuelven en un medio atravesados por los prejuicios, ellos conocen esas ideas que circulan en el contexto. Al contrastar con la visión positiva que tienen de su lugar de origen, se sienten ofendidos.

Como se ha visto en el capítulo anterior, la valoración de la lengua indígena por parte de los niños se ubica en la comunicación al interior de la familia; sin embargo, esto choca con los discursos discriminatorios del medio. El término indio/indígena, usado como insulto, puede llegar a ser confuso:

Indígena no me acuerdo qué es. Indígena parece que es que... que habla en idioma.
[Mi mamá, LG] en mazahua nomás habla; o sea, a veces habla en mazahua y a veces

habla en español en mi casa, con mis tíos. Yo no hablo, pero mi mamá, cuando dice algo, yo sí le entiendo. Hay unas cosas que no le entiendo y otras cosas que sí. (Mario)

En los inicios del trabajo de campo con el grupo mazahua, los niños y la investigadora hablaron de la presencia de ésta en el vecindario. Ante la pregunta expresa de “¿Por qué creen que estoy aquí y no en otra cuadra de la misma colonia?” los niños respondieron que era porque ellos eran indígenas. En ese momento Mario comentó que, al no ser hablante de la lengua, no era indígena; sin embargo, a partir de las opiniones del resto de los niños, se coincidió en que *ser indígenas* era la particularidad del vecindario. Desde la experiencia de los niños, el *motivo* de la presencia de personas externas a “la cuadra”⁵⁶ se relaciona con su identificación como un grupo indígena. De la misma manera que la concurrencia de miembros de organizaciones civiles y promotores sociales de instancias gubernamentales responde a la atención dirigida a las particularidades del grupo⁵⁷, la diferencia cultural de niñas y niños indígenas ha sido *foco de atención* por parte de sus pares escolares.

En la escuela a la que asisten los niños mazahuas que participaron en esta investigación no opera el programa de educación indígena de la Secretaría de Educación del Estado. En entrevista grupal, los padres de familia hicieron ver que no lo deseaban para sus hijos, puesto que significaría la posibilidad de que sus hijos fueran discriminados en el espacio escolar. Sin embargo, la evidencia indica que, aún sin el programa, los niños han sido blanco de tratos hostiles por parte de compañeros debido a su pertenencia a un grupo indígena.

El caso de la escuela a la que asisten los niños mixtecos ha sido diferente. El programa ha tenido presencia desde que inició su operación. En las visitas a la escuela, y durante las sesiones de trabajo grupal en los espacios áulicos, se constató que los compañeros mestizos saben quiénes pertenecen al colectivo y quiénes no. Las agresiones verbales (entre ellas la palabra “india”) han sido puntualmente dirigidas.

Durante una entrevista grupal en el patio de la escuela, un par escolar emitió el grito “¡indias!” dirigiéndose al lugar en donde se realizaba la sesión. El inesperado acontecimiento fue tratado durante la entrevista:

Entrevistadora: ¿Qué dijo?

Mireya: India

Entrevistadora: ¿Qué se siente que alguien diga eso?

Mireya: Mal

Entrevistadora: ¿Por qué?

Mireya: Porque es malo estar criticando a la gente.

Entrevistadora: ¿Y por qué ese niño nos dijo indias? ¿O a quién le dijo?

Mireya: A mí y a ella [compañera, LG]

⁵⁶ Forma en que se refieren al asentamiento.

⁵⁷ Al respecto se refirieron los padres de familia en entrevistas llevadas a cabo durante el trabajo de campo.

Entrevistadora: ¿Y por qué dijo eso ese niño?

Mireya: Porque nos ven diferentes en el idioma.

Las respuestas elaboradas por Mireya, quien comenta que el término “india” es una “crítica” hacia ella y su compañera, deja ver las ideas que dan significado al término: hablar una lengua autóctona. Para que la valoración de la expresión “india” sea significada como una ofensa son necesarios dos elementos: *a)* conocer el sentido despectivo del vocablo, y *b)* tener una percepción positiva de la lengua compartida en su grupo de pertenencia. Por lo anterior, Mireya hace explícita la connotación moral del acto: “es malo”. Más allá de la dimensión afectiva implícita en la pertenencia a un grupo étnico, este elemento de la valoración denota un conocimiento objetivo al respecto: el uso de la lengua materna es un derecho, aspecto que es constantemente señalado en el programa de educación indígena⁵⁸ que tiene lugar en la escuela. Por lo anterior, el insulto del que fueron víctimas fue valorado como un agravio moral.

También el involucramiento de los niños en el trabajo dentro del ámbito familiar es un marcador cultural que es ligado con la pobreza. Al respecto se refirieron Mario y Marcela del colectivo mazahua:

Una amiga... una amiga nos dice cosas que yo... que soy florero y que nomás me creo con... con mis amigos y que... que nosotros tenemos puras casas de madera. La niña que me dijo la otra vez, ella me empieza a decir cosas. (Mario)

En el contexto de la narración, “nos dice cosas” es equivalente a *nos insulta*. La connotación de la vivienda de madera se liga a la idea de que es pobre quien, en el contexto urbano, vive en una casa que no haya sido construida con blocks y cemento.

Es importante resaltar que las condiciones socioeconómicas del grupo mazahua son similares a las de las familias mestizas en el vecindario. En términos de programas para el desarrollo social, toda la localidad es beneficiaria. Sin embargo, a pesar de la homogeneidad socioeconómica de las familias que viven en la colonia donde se asienta la comunidad mazahua termina por ser identificada por los mestizos como más pobre, quienes interpretan la contribución de los niños en la actividad económica familiar como indicador de una mayor precariedad. Esta comprensión del trabajo infantil como una *irregularidad* social⁵⁹, aunque debatible, ha sido el resultado de las propias políticas públicas que lo combaten.⁶⁰ Este discurso gubernamental es recogido por los vecinos mestizos y utilizado

⁵⁸ El programa de educación indígena tiene, entre sus propósitos, la valoración positiva de la lengua indígena, por lo que la transmisión de que ésta es un derecho constituye un contenido presente en las sesiones que se realizan con los grupos.

⁵⁹ Al respecto, se puede consultar el documento “Trabajo infantil y pueblos indígenas en América Latina. Una aproximación conceptual”, publicado en 2009 por la Organización Internacional del Trabajo y el Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil.

⁶⁰ Durante una conversación informal, un profesor de la escuela refirió la presencia de trabajadores del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia en el plantel, debido al seguimiento que se da por esa

para fines de segregación y jerarquización social en la colonia y en la escuela. Ser “florero” es una condición existencial que señala la aparente mayor precariedad familiar. La misma marcación se observa en la narración de María, una niña mazahua:

En veces te dicen que “tú eres carretonera”, que quién sabe qué... que “eres pobre”, porque en veces dicen “tú no te bañas”, que quién sabe qué... (María).

Un atributo ligado por el imaginario popular con la pobreza son los hábitos de limpieza. El apodo “carretonera”⁶¹ alude no sólo a las familias más vulnerables del barrio sino es utilizado también por los compañeros mestizos para caracterizar a los niños mazahuas como sucios y pobres.

Lo mismo ocurre con las familias de la comunidad mixteca. También Miranda (del colectivo mixteco) ha sido señalada por sus pares escolares como “pobre” y “sucía”:

Se siente feo porque nos dicen cosas. Nos dicen gorda y chaparra. “Piojosa, tú no te bañas, hueles feo”; “tú no tienes ropa”, “a ti no te dan dinero”, “eres pobre y tú no te peinas y no tienes amigas”. (Miranda)

Lo llamativo de la descripción de Miranda es que se desarrolla en la primera persona plural (“nos dicen”); ella considera que el denuesto que ha sufrido afecta a su grupo de pertenencia. De esa forma, la enunciación “tú no tienes amigas” puede ser leída como “ustedes no tienen amigas”, lo que sintetiza la descripción del trato hostil que los niños de su colectivo han vivido en la escuela.

A pesar de los discursos gubernamentales de señalar la diferenciación étnica como *actos indebidos y contrarios a la normatividad*, la interacción comunitaria y escolar entre mestizos e indígenas no sólo continúa reproduciendo la segregación sociocultural sino incluso toma prestados elementos del discurso oficial para tal efecto, al interpretar a la suciedad como contraria al progreso y la modernidad (Urías Horcasitas, 2007). En esos términos, la señalización de una persona como sucia sería leída como una cualidad de retraso e ignorancia.

Algunos insultos hacen referencia al cuerpo mismo del agredido. Ahí se ubican los elementos fenotípicos. Como Miranda, quien ha sido señalada como “gorda y chaparra”, Marcela ha sido insultada con palabras que aluden a su apariencia física:

A mí una vez me dijeron que tenía cara de ranchera. Yo me enojé ese día. (Marcela)

situación. Asimismo, un grupo de madres de esta comunidad comentaron haber sido advertidas por personal de esa instancia de gobierno, respecto a que llevar a sus hijos durante su trabajo en la venta ambulante les podría acarrear problemas tales como el hecho de perder la tutela de los niños.

⁶¹ Los carretoneros viven en el mismo barrio que las familias del grupo I. Son familias cuya actividad económica se centra en el mantenimiento de un vehículo de armazón de madera y hierro tirado por un caballo; en él transportan basura, escombros y tierra, entre otras cosas.

La ruralidad no se evidencia en los rasgos faciales, sin embargo, la unidad derivada del trinomio lugar de origen-suciedad-pobreza encuentra su concreción en el señalamiento del fenotipo como diferencia *sustancial*. El insulto “cara de ranchera” es una forma de menosprecio que deriva de y en la *racialización*. El término de racialización alude al hecho de que a partir de sus cualidades culturales y/o fenotípicas grupos e individuos son tratados como categorías fijas, cargadas de una naturaleza ontológica que las condiciona y estabiliza (Banton, 1996). Esa clasificación parte del prejuicio y, por éste, los grupos ocupan posiciones jerárquicas que *marcan* subjetividades y apuntan a destinos vinculados con elementos tan azarosos como lo puede ser la apariencia física de una persona.

El pensamiento de que las razas mixtas contribuyen en la conformación de una nacionalidad firme y sólida (Gall, 2004, p. 240) ha dado lugar a la idea de la superioridad de *los mestizos* frente a *los indígenas*. Dicha superioridad se observa en cada una de las referencias que han sido analizadas. El nombre dado a través del insulto cualifica y define la diferencia de aquellos sujetos que, por su diferencia, son focalizados en un contexto que los define como *vulnerables*.

En la siguiente tabla, se expone una síntesis de los discursos que han sido analizados hasta ahora en el capítulo:

Tabla # 17

Rasgos del sujeto focalizado

Referencia	Característica
Lugar de origen	Extraño/ajeno
Etnicidad	Diferente/devaluado
Actividad económica	Irregular/anormal
Condición socio-económica	Precario/incapaz
Hábitos personales	Indecoroso/inmoral
Fenotipo	Racializado/inferior

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de análisis del discurso.

La discriminación étnica se materializa en el insulto que resalta cualquier diferencia: desde el lugar de origen hasta el fenotipo, pasando por los aspectos culturales y económicos. Tales determinaciones y definiciones no expresan tanto aspectos “naturales” y geográficos sino sociológicos, como son la discriminación étnica y la desigualdad social. La *determinación* de la vida de los sujetos por el lugar de origen es sobrepasada por aspectos biológicos que sustentan la falacia de que sean *definitorios* de los comportamientos y de las posibilidades de desarrollo que los individuos afectados encuentran en su contexto social.

La desvalorización de los individuos a través de nombres y apodos responde a una forma de reconocimiento: el menosprecio. Éste se dirige a rasgos particulares de un sujeto que son apreciados como negativos en la sociedad. Quienes se alejan física o simbólicamente de los estándares socioculturales dominantes, corren el peligro de ser vistos como inferiores y de ser segregados como una “raza” diferente.

4.3.2 Sujetos vulnerados: el cuerpo como blanco del agravio

En términos cuantitativos, los insultos ocuparon el primer lugar de frecuencias en las referencias de niñas y niños de los colectivos indígenas; sin embargo, la acción directa en contra sus cuerpos también estuvo presente en sus narraciones.

Aunque la violencia verbal marca la noción de los sujetos acerca de sí mismos, la violencia física es un acto por el cual se mancilla al receptor posicionando su cuerpo como objeto directo de la agresión: el individuo es dañado de forma concreta y visible. La violencia física compromete también la dignidad de un individuo puesto que merma su condición de persona, es decir, su valor como ser humano y su relación consigo mismo al mirarse a sí mismo como vulnerable a la coacción de alguien más (Honneth, 1997).

De acuerdo a las narraciones de los niños, las agresiones físicas de las que han sido objeto en la escuela se vinculan con su pertenencia a un grupo étnico minoritario:

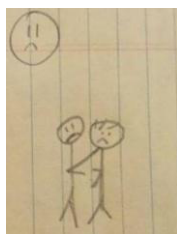
Nunca me han dicho nada a mí. Y luego se siente feo que digan esas cosas [refiriéndose al término ranchera, LG]. Y luego, si el niño fuera de allá, sentiría feo. Yo digo que lo hacen para molestarnos nada más (...) Se agarran de groserías o en veces les dices cosas y otros van y te pegan en la escuela y en veces allá afuera. (María)

Aunque María refirió que nunca ha sufrido violencia simbólica de parte de sus compañeros mestizos, expresó saber cómo se sienten las víctimas. La situación hipotética “si el niño fuera de allá sentiría feo⁶²” denota dos elementos relevantes: *a*) que la agresión se vincula con su lugar de procedencia (el rancho: *allá*), y *b*) que el encuentro ha provocado malestar en ella. Pero la irritación de la provocación va más allá de las ofensas verbales por aquello que *le dicen*, puesto que ocasionalmente el perjuicio llega a materializarse en los golpes. Desde la experiencia de María, el daño personal se ha concretado mediante la violencia física.

De manera similar, Mauricio (del colectivo mazahua) describió el siguiente dibujo elaborado durante una de las conversaciones sostenidas con él:

⁶² La interpretación se hizo considerando que “el niño” es un agresor externo al grupo de pertenencia, considerando que podría sentirse de la misma forma que ella en caso de ser agredido por esa causa (ser de “allá”).

Figura # 1
Desencuentro entre Mauricio y los otros



Fuente: Trabajo de campo.

En la ilustración elaborada por Mauricio se muestra a un niño que mantiene contacto físico con otro; sin embargo, la narración de su autor expresa que la acción sobre el sujeto se conjuga en plural: “le pegan”. Así pues, aunque en la contienda se observa la relación *uno a uno*, la descripción verbal refiere a que son *varios contra uno*. En la descripción oral, el agresor está representando a aquellos que lo molestan a él y a sus amigos (del colectivo mazahua):

Le pegan, y éste le pega a éste porque lo molestan. [Me siento, LG] triste porque me andan pegando. [Me siento, LG] enojado cuando me quieren pegar. [Me siento] feliz cuando ando jugando con *mis amigos*⁶³. (Mauricio)

De acuerdo a su narración, Mauricio se siente bien con sus pares del grupo étnico durante la convivencia en el juego, mientras que el malestar se sitúa en la interacción con quienes no forman parte de ese colectivo de “amigos. La ira (enojo) tiene lugar cuando se percibe como posible víctima de la intención de agresión, puesto que los golpes propinados serían un acto humillante dirigido a su persona. Pero, cuando se ha concretado el acto, ya sin posibilidades de actuar en defensa propia, su voluntad frente al *otro* que es *más de uno* quedó anulada: ha sido *vulnerado* de la manera más ofensiva en que una persona puede serlo, mediante el maltrato físico (Honneth, 1997).

Como se ha visto, los agresores de María y Mauricio han sido referidos en plural, mientras que las víctimas aparecen en singular:

⁶³ Mencionó nombres específicos, que coincidían con sus pares del grupo de pertenencia (g2) y que no se transcriben por cuestiones de confidencialidad. En otros momentos de la entrevista, señaló como “los de la cuadra”.

Tabla # 18
Ellos contra él/mí

Pronombre	Objeto directo
(Ellos)	<i>le</i> pegan
(Ellos)	<i>lo</i> molestan
(Ellos)	<i>me</i> andan pegando
(Ellos)	<i>me</i> quieren pegar
(Ellos)	<i>te</i> pegan

Fuente: Trabajo de campo

Los pronombres implícitos en las conjugaciones de los verbos (tercera persona del plural) señalan que quien agrede (golpea, molesta) no forma parte del grupo de pertenencia: *ellos*. Por el contexto en el que tuvieron lugar los relatos de las agresiones físicas, es posible observar que la vulnerabilidad de los niños radica en su manifestación de las formas culturales particulares del colectivo al que pertenecen.

En un clima de hostilidad permanente, la expresión del rechazo puede tomar tintes tan violentos que la amenaza de daño está presente en la cotidiana discordia entre colectivos:

[El de Oaxaca no se junta con el de Nuevo León, LG⁶⁴] porque son diferentes. Algunos les tienen odio a los de Oaxaca. Les dicen oaxaqueños. Es como si los quisieran matar. (Milton)

Cuando Milton nombró lo anterior, se refirió a la *diferencia* como causa de la hostilidad entre unos y otros (los niños de Oaxaca y los niños de Nuevo León). El niño ha percibido el apodo “oaxaqueño” como una expresión de odio que lo amenaza existencialmente. Más allá del lugar de nacimiento, el término “oaxaqueño” representa la posición en la estructura social, donde la dominación étnica (del grupo hegemónico: los mestizos) está presente. La invalidación de atributos que son propios de los pueblos indígenas, como son los modos tradicionales en la transmisión de conocimiento y las formas organizativas que han sido mencionadas por niñas y niños, es un elemento constitutivo de la modernidad. En un contexto social en el que se validan esos discursos, las palabras “como si los quisieran matar” son vistas como instrumentos de deseos etnicidas ocultos⁶⁵.

Es posible hablar de discriminación étnica en los casos citados, puesto que el ejercicio de los derechos de las niñas y los niños se ha visto coartado: por sus diferencias culturales son objetivo de amenazas que van más allá, llegando al maltrato y la concreción del daño en su propio cuerpo. En la agresión física se infringe su dignidad humana. Con ello, la relación práctica de los niños consigo mismos se ve lesionada, puesto que se observa incapaz de protegerse a sí mismo.

⁶⁴ El contexto de la pregunta fue explicado en el capítulo 4, del marco metodológico de la investigación.

⁶⁵ Bonfil Batalla (1982) se ha referido al etnocidio indígena como elemento sustantivo en las políticas dirigidas a los pueblos indígenas en México que, en busca del progreso, han detentado contra el valor de estos grupos sociales.

En síntesis, el desarrollo del tema de la materialización de la discriminación lleva a observar que, en un medio social en el que los pueblos indígenas son nombrados como minorías étnicas, las expresiones culturales son elementos que *marcan* las formas de interacción de los participantes con sus pares mestizos. Dichas interacciones tienen lugar en un ambiente de relaciones hostiles a esa diferencia cultural ocasionando la *segregación* en el espacio escolar.

En sí mismos, los *insultos* son una forma de reconocimiento escatimado, es decir, son expresiones del menosprecio. Las formas de nombrar al *otro* constituyen la concreción de la mirada del grupo hegemónico sobre quienes representan características no deseables en una sociedad que los considera como excepción. En el caso de los grupos indígenas, las conductas que se apartan de la regla son fundamentalmente: 1) ser hablante de una lengua indígena, y 2) llevar a cabo actividades tradicionales que son ínfimamente valoradas en una sociedad que pugna por el desarrollo y el progreso. Esos comportamientos se vinculan con las condiciones socioeconómicas y fenotípicas, por lo que toma lugar un proceso discriminatorio modelado por la racialización. Con ello, los esencialismos permean discursos de intolerancia que derivan en la *agresión física*, llegando a términos de sentirse que su propia vida está en riesgo. En tanto que la diferencia étnica se aprecia como un conjunto de conductas que deben ser erradicadas, arrancar de raíz *el problema* de la diferencia significaría el exterminio de formas culturales que constituyen las subjetividades.

Los sujetos aprenden a concebirse a partir de la perspectiva normativa de sus compañeros de interacción, en tanto que sus destinatarios sociales (Honneth, 1997, p. 114). En la medida en que los niños son tratados despectivamente, sus nociones en relación a ellos mismos les generan una autopercepción de vulnerabilidad social. Las situaciones de discriminación conocidas a través de la narración de los encuentros hostiles han ido desde los insultos hasta las agresiones físicas, lo que permite observar las condiciones de vulnerabilidad de niñas y niños de grupos indígenas en el espacio escolar. Sus relatos dan cuenta de las lesiones físicas y morales infringidas en contra de ellos y sus comunidades. En el caso de los menores del colectivo mixteco ha llegado hasta la autoestigmatización: “son pobres” y eso determina su desarrollo en el futuro.

Sin embargo, el grado de vulnerabilidad no sólo depende de las condiciones del medio sino de los recursos personales y sociales de los menores. Los niños son actores y su capacidad de agencia se vincula con factores como el sentido de pertenencia, del cual se hizo alusión en el capítulo anterior. En el capítulo 5 se analizarán las respuestas que han tenido ante las circunstancias referidas en este apartado.

CAPÍTULO 5

Afrontar la discriminación étnica en la escuela

En los apartados anteriores se observó que las niñas y los niños han valorado las situaciones de discriminación étnica en la escuela como eventos que les provocan malestar. En el proceso de afrontamiento dicha valoración tiene un lugar fundamental para el manejo hecho durante tales circunstancias. En las próximas páginas se analizarán los modos en que los menores participantes han afrontado la discriminación étnica en la escuela. En el análisis se considerarán los elementos que tienen a su alcance, tales como sus conocimientos y capacidades particulares, así como las redes sociales de las que disponen para hacer frente a las situaciones.

El análisis de los datos obtenidos durante el trabajo de campo indica que, a fin de mantener su bienestar, los niños participantes en el estudio han actuado de diferentes formas ante las ofensas de las que han sido objeto en el espacio escolar debido a su pertenencia a un grupo étnico minoritario. Los hallazgos indican que la *negación* de la discriminación ha sido un acto inmediato con el que salvaguardan su bienestar. Con la negación, el *silencio* estratégico en relación con su adscripción étnica (la cual ya han reconocido) les ha valido para mantener un bajo perfil en torno a las relaciones que evidencian las condiciones de asimetría social de los colectivos. La *violencia* ha sido una forma de afrontamiento a la que también han recurrido, aunque sin la valencia para dejar de vivir experiencias discriminatorias en la escuela. Finalmente, se observa que congregarse en torno a la transmisión de la lengua indígena ha sido un medio de contención entre pares, lo que permitiría crear espacios para desarrollar estrategias de resistencia política.

5.1 Ocultamiento a través de la negación y el silencio

La negación y el silencio fueron las dos formas de afrontamiento que, juntas, ocuparon el primer lugar en las frecuencias durante el análisis de los datos. Ambas categorías tienen una relación intrínseca. En el entendido de que *negar* es no admitir la existencia de algo, y *silenciar* es omitir algo sobre algo o alguien, ambas formas de afrontamiento tienen como

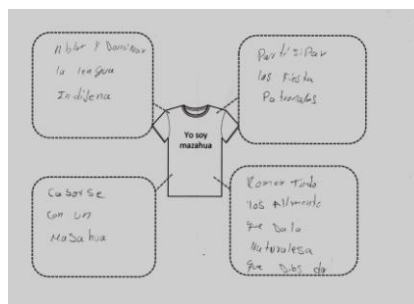
fueron el mismo elemento: mantener *oculto* lo que se pretende que no sea conocido por otros. Y aunque tal pretensión no se cumple, han sido formas de afrontamiento utilizadas por los menores participantes.

5.1.1 Negación

Las situaciones que a continuación se describen permiten observar que la negación es una forma de afrontamiento que perturba el sentido de pertenencia al grupo, en tanto que trastoca la aceptación de su adscripción a un colectivo étnico que, en otros momentos, ha sido señalado como valioso.

La conversación que se presenta más adelante tuvo lugar en una entrevista en la que participaron Mauricio y Manuel. Días antes se había llevado a cabo la entrevista grupal con padres de familia del colectivo mazahua. Ahí, los adultos refirieron que hablar su lengua materna es el principal rasgo del colectivo, puesto que define su comprensión del mundo, sus tradiciones, sus vínculos afectivos y la necesidad de reconocerse como interdependientes⁶⁶. Esos fueron aspectos que los padres nombraron durante la sesión grupal. El contenido del siguiente gráfico⁶⁷ fue producto de esa reunión:

Figura # 2
Yo soy mazahua



Fuente: Trabajo de campo.

Mauricio y Manuel, como el resto de los niños, se enteraron del trabajo llevado a cabo con los padres. Al inicio de la entrevista de la cual se extrajo el siguiente diálogo, Mauricio pidió la hoja distribuida a los padres: quería llenarla él mismo. Al entregársela, se le preguntó si él era mazahua, como lo sugiere la leyenda impresa en la camiseta del papel. Su respuesta fue negativa. De ahí surgió la siguiente conversación:

⁶⁶ Los padres mazahuas mencionaron que el objetivo de vivir juntos, en la misma cuadra, es cuidarse unos a otros.

⁶⁷ Empezando por el cuadro superior izquierdo y en dirección del movimiento de las manecillas del reloj, el contenido de las casillas es: 1) hablar y dominar la lengua indígena, 2) participar en las fiestas patronales, 3) casarse con un mazahua, y 4) comer todos los alimentos que da la naturaleza que Dios da.

Entrevistadora: ¿Y quiénes son los mazahuas?
Mauricio: No sé.
Entrevistadora: ¿Por qué los papás dicen que son mazahuas?
Mauricio: Sepa (No sé, LG).
Entrevistadora: ¿En dónde puedo buscar sobre los mazahuas?
Mauricio: En internet.
Entrevistadora: ¿Y qué me va a salir?
Mauricio: Salen, así, letras. Después presentan videos de los mazahuas y empiezan a hablar de... empiezan a hablar mazahua así, palabras en mazahua. Mazahua hablan todos los de aquí. Unos no. Unos hablan de... Casi todos los del pueblo hablan. Los del estado de México hablan mazahua.
Entrevistadora: ¿Y cómo aprenden?
Mauricio: No sé, yo no sé hablar.
Entrevistadora: ¿Quién sí sabe?
Mauricio: Mi papá.
Manuel: Yo sí sé.
Mauricio: Oh, traite la libreta y enséñale lo que hicimos allá [en el pueblo, LG] en mazahua. Le pusimos las partes del cuerpo en mazahua. Nos encargaron de tarea eso y también lo hicimos en la escuela [del pueblo, LG].
(Manuel fue por la libreta y mostró dibujos de los que ambos comentaron)
Entrevistadora: ¿La maestra habla mazahua?
Mauricio: Sí.
Entrevistadora: ¿Y le entienden?
Mauricio: Yo no le entiendo.
Entrevistadora: ¿Tú sí [Manuel, LG]?
Manuel: Sí.
Entrevistadora: ¿Y los niños hablan?
Mauricio: No sé, yo no sé hablar de eso.

La primera negación encontrada en el diálogo alude su conocimiento de que el padre se considere a sí mismo como mazahua (Mauricio y Manuel son hermanos). Lo que Mauricio negó al inicio, lo admite unas líneas después, al decir que todos en el pueblo hablan mazahua. Él mismo ha asistido a la escuela del pueblo, en donde la maestra les habla en ese idioma. Su papá participa activamente en la organización de las fiestas patronales y, por ello, los niños han pasado temporadas que están dentro del calendario escolar⁶⁸.

En las respuestas de Mauricio es evidente que él ha realizado búsquedas en internet respecto a la lengua mazahua: conocía los resultados, por lo que recomendó para que la entrevistadora se enterara de esos asuntos por otro medio que no fuera él mismo. De la

⁶⁸ Para el padre de Mauricio y Manuel es importante que ellos vean su ejemplo para que sigan sintiéndose parte de ese colectivo que Mauricio desconoce al principio.

misma forma recurrió a Manuel para hablar respecto a los aprendizajes que, en torno a la lengua, han tenido en la escuela del pueblo. Decir que “no sabe” fue una respuesta recurrente. Sin embargo, las mismas contestaciones revelan su conocimiento al respecto del tema tratado.

De forma similar ocurrió con Micaela, quien al principio negó su conocimiento de la lengua mixteca y, gradualmente durante una conversación, demostró lo contrario:

Yo no [hablo mixteco, LG]. Nada más sé poquito. (Momentos después su compañera le susurró algo al oído). Dice que si quiere que le diga una palabra en mixteco. (Micaela)

En un primer momento, Micaela declaró “no” hablar mixteco; después aceptó que sí sabe “poquito”. Finalmente, durante un juego de palabras sugerido por una de sus compañeras, demostró que tanto ella como sus dos amigas que participaron en la entrevista grupal fueron capaces de traducir palabras y frases.

Como sus padres, los niños se refieren a un *nosotros* del que se deduce un sentido de pertenencia a un colectivo cuya lengua común ha sido un rasgo cultural negado estratégicamente. Con el fin de evitar situaciones de discriminación que, por la evidencia ya descrita, han experimentado en el espacio escolar, de manera consciente, los menores han hecho referencia a que lo que ellos *saben* no deben saberlo los demás:

Algunos sí nos llevamos bien porque no sabe qué es lo que somos y así, a qué nos dedicamos y no saben. Y no nos dicen nada y sí nos llevamos bien. (Mario)

“Llevarse bien”, es decir, mantener una relación armónica con los demás niños de su escuela, ha implicado que Mario no se muestre tal cual *es* ante ellos. Mario *es* mazahua (“lo que somos”) y, mientras eso no se sepa, las relaciones podrían ser llevaderas. Puesto que el malestar fue ubicado en aquello que lo define como parte de un colectivo en el que él participa por medio de su trabajo (“a qué nos dedicamos”), el niño evitará hacer mención de ello.

La vergüenza social es un elemento presente en el ocultamiento de “la verdad” en relación con quiénes *son*:

Desde que yo estaba en segundo me decían cosas. Yo les decía que no me dijeran cosas porque ellos no saben cómo soy yo, ni yo sé cómo son ellos. Unos no les dicen la verdad porque... por pena, porque tienen pena, yo digo. Para que no se burlen de ellas, no les dicen que son así, que son del pueblo. Yo sí le he dicho a mis compañeros, y también en veces a la profe. Y no dicen nada. (María)

“La verdad” es que tanto Mario como María son mazahuas (“son así”, “son del pueblo”), pero deben ser prudentes al respecto. Aunque al inicio del texto la niña se refirió en tiempo pasado, al hablar de lo que “ellos no saben” usó el tiempo presente, lo que permite observar

que la situación no ha cesado. Después, en un acto que le permitió salvaguardar su bienestar, María habló en tercera persona del plural, como si ya no le sucediera a ella; sin embargo, eso se desvanece al terminar su relato en tiempo presente. Al comentar que las burlas son sufridas por otros, ella niega ser víctima de la misma situación. Manifestar la concordancia entre *lo que se sabe* y *lo que se dice* a sus pares escolares podría tener consecuencias en las formas de relación. En ese sentido, “la verdad” no es la tergiversación de algo que se conoce, sino la negación de *lo que son* frente a los otros.

Puesto que la capacidad de hablar otro idioma o poseer habilidades desarrolladas a partir del trabajo familiar son elementos culturales que no son valorados socialmente, los niños optan por negar dichas capacidades durante sus interacciones. La negación contiene la vergüenza social, emoción que implica una percepción negativa de la identidad (Venzant y McCready, 2011), enraizada en los discursos discriminatorios que permean las relaciones sociales en el entorno en que los menores se desarrollan.

5.1.2 Silencio

En algunos casos, la forma que tomó el negarse a hablar fue el *silencio*, que tuvo lugar en algunos momentos, ante la imposibilidad de emitir palabras para referirse a las situaciones de discriminación vividas en la escuela. Por ejemplo, cuando Mauricio describió uno de los dibujos elaborados durante la entrevista individual sostenida con él, al llegar al apartado en el que se dibujó a sí mismo triste “porque me andan pegando”, se le preguntó por qué le pegaban. Ante tal pregunta, la respuesta fue el *mutismo*.

Otro ejemplo de esa forma de silencio fue Mirthala, del colectivo mixteco, quien evitó la enunciación de la palabra que nombraría su lugar de origen al presentarse:

Mirthala: [Soy, LG] del pueblo.

Entrevistadora: ¿De qué pueblo?

Mirthala: Mmm... (silencio). Usted dijo que ya fue para allá.

Entrevista: Ah, de P.

Mirthala: Sí.

Entrevistadora: ¿Lo conoces?

Mirthala: No, porque no voy.

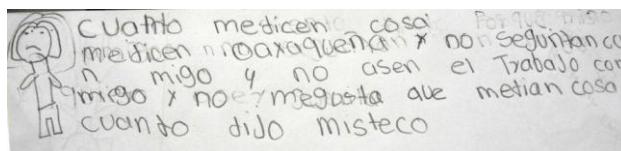
Entrevistadora: ¿Dónde naciste?

Mirthala: Aquí.

La mención de Mirthala respecto a “ser del pueblo” se vincula a su sentido de pertenencia con la comunidad mixteca. El lugar de origen de su familia y de algunas compañeras del grupo lo toma como propio, aunque haya nacido en Nuevo León. Sin embargo, no lo

expuso abiertamente en ese momento. En cambio, en una actividad realizada en el salón de clase refirió lo siguiente:

Figura # 3
Discriminación por hablar mixteco



Fuente: Trabajo de campo

El mutismo puede ser voluntario o impuesto. La imposición, entendida como exigencia para mantener el orden deseado, puede ser leída como un acto de los menores para no ser identificados como indígenas, lo cual puede ser visto como una *irregularidad* en el ordenamiento social en el que tiene lugar la supremacía mestiza.

Tal mutismo ha tenido lugar también a partir de la *disgregación* en el espacio escolar. Disgregar significa separar lo que estaba unido. La unidad, que por los niños había sido manifestada en su referencia a ellos mismos como parte de un grupo (“nosotros”), fue disuelta como una estrategia complementaria al silenciar su identidad étnica. Esa forma de afrontamiento implicó *silenciar temporalmente sus vínculos*, durante su estancia en la arena escolar y se observó particularmente en los niños del colectivo mazahua. Como se ha dicho ya, durante el trabajo de campo en la escuela no se les miraba junto a otros miembros del colectivo. En las ocasiones en que se observó el espacio del recreo, se les miró conviviendo con otros niños que no son sus “amigos de la cuadra”, lo que da elementos para confirmar que la estrategia de disgregarse sí ha tenido resultado: aunque sean insultados por su pertenencia a un grupo étnico, no se observa segregación en relación al grupo mayoritario:

Mario: Casi no nos juntamos.

Entrevistadora: ¿En la escuela?

Mario: Sí.

Mauricio: Yo estoy solo.

Entrevistadora: ¿Qué es mejor?

Mauricio: Estar solo. Luego dicen cosas que no son, cosas de mi familia.

El contexto de la conversación en la que participaron Mario, Mauricio y Manuel era la referencia a sus amigos de la cuadra y los de la escuela. En la última línea de la entrevista, la referencia de “estar solo” debe ser entendida como el hecho de que Mauricio sea el único niño mazahua en su salón de clases (lo que coincide con lo observado en el trabajo de campo). Eso coincide con la declaración inicial de Mario: “casi no nos juntamos [en la escuela, LG]”. Agruparse en la escuela les haría visibles como parte de ese colectivo que, en otros momentos, han negado. Con lo anterior, se descarta la idea de que “estar solo” se

trate de una forma de afrontamiento que implique la autosegregación, puesto que ha tenido como fin justamente lo contrario: no excluirse ni ser excluidos. Sin embargo, esta forma de manejo también ha implicado *dejar solos* ante las circunstancias a otros miembros de los que se han dado cuenta que han sido discriminados:

Se sentiría mal que le dijeran así (india, LG). Como yo a veces he escuchado a mis compañeras que les dicen así. (María)

El dativo “les” hace referencia a ellas: las amigas de María a quienes otros han ofendido mediante el apelativo “india”. La actitud de la menor ante esa circunstancia fue de una *escucha pasiva* en la que no interfirió. En la escuela, María suele convivir con niñas que no son del colectivo, pero en las tardes su convivencia es exclusivamente con sus amigas y amigos de “la cuadra” (eso sucede en general, los menores del colectivo mazahua sólo conviven entre ellos mismos en horarios extraescolares). Así pues, la amistad, que implica un afecto personal, se deja estratégicamente en un segundo plano durante su estancia en el contexto escolar. Eso, aunque sea una forma de manejo que implica la temporalidad de las horas escolares, tiene consecuencias en tanto que significa una escisión en sus relaciones afectivas, cuyo origen es tratar de ocultar su pertenencia a un grupo étnico.

Cuando se observa que en los discursos infantiles se sostiene la negación y el silencio para esconder dicha pertenencia, tiene presencia la inseguridad, puesto que deben estar constantemente atentos a que los atributos del colectivo no sean descubiertos en un espacio en el que éstos no son valorados. En la siguiente tabla se muestra aquello que los menores han descrito *ser* y lo que ocultan:

Tabla # 19
Atributos que ocultan

Lo que somos	Lo que niegan/silencian
Hablantes de lengua indígena Ocupación (vendedores)	Capacidades
Originarios de un lugar Miembros de un colectivo	Pertenencia

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

En la negación y el silencio los niños escinden su identidad con el fin de salir lo menos dañados posibles durante los intercambios hostiles, sin embargo, esto también les provoca lesiones psicológicas. En tal escisión, los niños no pueden reconocer que los afectos, conocimientos y capacidades son elementos identitarios que les fortalecerían para defenderse de quienes los agreden. Esto puede leerse como una consecuencia de la discriminación étnica, en tanto que, con el fin de ocupar un lugar en el espacio escolar, niegan los elementos subjetivos que les han sido transmitidos a partir de su pertenencia al colectivo. En ese sentido, Yapu (2011) y Raesfeld (2009) encontraron que el silencio es una

forma de afrontamiento que contribuye a la autoexclusión, puesto que devalúan sus propias capacidades, lo que les provoca indefensión en un entorno hostil a la diferencia.

En la negación y el silencio se observa la indefensión de los niños, lo que limita su *capacidad de agencia*, la cual está directamente relacionada con las formas en que el sujeto se relaciona consigo mismo; la *autoconfianza*, el *autorrespeto* y la *autoestima* son las condiciones psicológicas necesarias para actuar ante una situación que considera problemática en el mantenimiento de su identidad (Honneth, 1997). Cuando el maltrato ha sido constante se debilitan la autoconfianza y la autoestima, de la misma forma que el autorrespeto se ve trastocado al reconocerse como parte de un colectivo cuyos derechos se ven minados ante la estigmatización de las manifestaciones culturales que les son propias. Así pues, en la negación y el silencio, que son acciones en sí mismos, los menores seleccionan lo que puede mostrar de sí mismos y lo que no.

Por el proceso de evaluación, en el que se consideran las demandas del entorno, la negación y el silencio son formas de afrontamiento que devienen de la medición de las fuerzas del sujeto para defender aquello que consideran como valioso (Lazarus, 1999). Así pues, en la negación y el silencio se observa la fragilidad de los recursos que los menores poseen para manejar la situación con éxito. En ese sentido, la vulnerabilidad de los niños es alta.

Además, en los momentos que han buscado el apoyo de los adultos (profesores y padres), la respuesta ha sido similar: el silencio de la inactividad por parte de quienes consideran una autoridad.

5.2 Búsqueda de apoyo

Para afrontar las situaciones problemáticas, los sujetos evalúan los recursos personales y sociales de los que disponen para asegurar un manejo exitoso de la situación (Lazarus, 1999). Entre los recursos sociales con los que cuentan los niños, se encuentran sus padres y sus profesores. A ellos han recurrido en búsqueda de apoyo para resolver los problemas que, derivados de la discriminación étnica, han tenido con sus pares escolares.

Las voces que los menores han acallado estratégicamente con el fin de mantener su bienestar han tomado forma en la búsqueda de figuras de autoridad, cuyas voces podrían poner orden en el asunto. Sin embargo, eso no ha tenido los efectos esperados:

Sí le decimos. La maestra no nos hace caso. Nos regaña. No les dice nada. O sea, no los castigan a ellos, nos castigan a nosotros. Porque según ellos dicen que nosotros los molestamos a ellos y el maestro cree más en ellos que en nosotros. (Marcela)

La ausencia de respuesta por parte de los profesores que ha sido descrita por Marcela ha derivado en mediaciones superficiales por parte de los docentes, quienes han resuelto el problema inmediato: los enfrentamientos infantiles. Sin embargo, el establecimiento del

orden en las interacciones mencionadas sobrepasa el acontecimiento en sí mismo, puesto que su origen se ubica en las formas de relación cuya fuente es estructural (la discriminación étnica) y no la forma que toma durante el evento inmediato. Para ello, la situación tendría que ser problematizada desde sus fuentes. Eso, desde la perspectiva de los niños, no ha sucedido. El círculo del silencio se constituye por una serie de inacciones que no se refieren sólo a los niños, sino de quienes les rodean (padres, profesores) y que, desde su perspectiva, sí podrían hacer algo para transformar las circunstancias que dan lugar a las interacciones que desembocan en la hostilidad.

La ausencia de respuesta por parte de los profesores no ha sido una constante, aunque sí la ausencia de una resolución del problema. La resolución de las desavenencias entre pares escolares va más allá de las palabras que puedan ser dichas por un intermediario:

Le decimos a la maestra, [ella, LG] va a su salón del niño y al niño lo regaña, pero como quiera siguen molestando. (niñas⁶⁹: 4º, colectivo mixteco)

De acuerdo con las niñas participantes en la conversación anterior, reprender a alguien mostrándole gestos de enfado a causa de una situación no es suficiente, ellas saben que las reprimendas no tienen consecuencias resolutorias a sus problemas en torno a la discriminación. En la misma entrevista grupal se les preguntó respecto de lo que se podría hacer esperando un resultado y el mismo grupo de niñas comentó:

Entrevistadora: ¿Y qué se puede hacer?

Niña: Ir a los salones usted.

Entrevistadora: ¿Y ustedes me acompañarían?

Niña: Es que, si vamos y les decimos, nos van a seguir diciendo cosas. Es como que les diga que nos digan más.

Por su respuesta se observa que las menores saben, por experiencia, que la transmisión de mensajes, las prohibiciones y las invitaciones a tener un comportamiento respetuoso con sus compañeros mixtecos no llevarán a la transformación. La escuela a la que ellas asisten cuenta con el programa de educación indígena que tiene como fin el fomento de una convivencia intercultural armónica. En la clase con la profesora bilingüe, el tema es recurrente; la docente lo confirmó en una conversación sostenida con ella. Sin embargo, la sola transmisión de contenidos declarativos en la escuela no tiene efecto cuando se trata de generar nuevas formas de relaciones interculturales en espacios en donde los grupos tienen un poder asimétrico⁷⁰.

⁶⁹ Debido a la falta de claridad para su identificación, el nombre de la niña fue omitido en este diálogo. Sin embargo, se conoce que pertenece a un grupo de 3º año de la escuela a la que asisten los menores del colectivo mixteco. Lo mismo ocurrió en el diálogo posterior.

⁷⁰ Es pertinente aclarar que la escuela a la que asisten las niñas y los niños del colectivo mixteco ha sido parte de ese programa desde sus inicios (en 1998). Las situaciones de discriminación que las participantes narraron, aunadas a las observaciones durante el trabajo de campo, permiten aseverar que los logros respecto a la convivencia intercultural armónica no son visibles. Esto lleva a considerar que es necesario un análisis

Los documentos normativos oficiales como la Carta Magna de la nación mexicana describen las reglas de convivencia, entre las cuales se puede ubicar la no discriminación (Artículo 1º). Sin embargo, la normativa por sí misma no tendrá efectos en las relaciones si los mismos actores afectados no hacen un ejercicio de denuncia permanente de su incumplimiento. En ese sentido, las luchas por los derechos culturales tienen todavía un largo camino por recorrer. Ante eso, por el momento, la defensa individual es una opción. En ocasiones los consejos de los padres van en ese sentido:

[Mi mamá me dijo, LG] “si no te hace caso el maestro mejor tú defiéndete”. (Marcela)

El mensaje de la madre de Marcela a su hija requirió una acusación previa por parte de la niña, tanto con el maestro como con su madre, y la respuesta obtenida fue una doble negativa por parte de los adultos.

En el colectivo mixteco, las madres de familia conocen la situación que viven sus hijos. Además, reconocen las estrategias para dejar de ser discriminados en la escuela:

No lo quieren hablar [el mixteco, LG] porque les hacen bullying en la escuela. (Madre de familia, colectivo mixteco)

Sin embargo, cuando han surgido ideas de organizarse para denunciar la situación ante las autoridades escolares, las mismas madres han desistido:

Hace poquito le decían cosas a ella, a ellas. Como ellas están juntas en la primaria, bueno, estaban. Les decían cosas hasta que fue mi mamá a hablar con el maestro y con el director para que pusieran un alto porque ellas a veces se sentían mal. A veces llegaban así con lágrimas porque les decían eso los niños y así y mi mamá fue y le dijo al director. Y hay muchas mamás de la comunidad que no se atreven a decir nada, se quedan calladas. Mi mamá le dijo a muchas de las señoras que “vamos a tal hora aquí a la escuela para hablar todas y que hagan caso” y así (...) muchas de las señoras no fueron. Mi mamá fue otra vez sola allá, es que también muchas veces pides el apoyo de ellas y a veces no quieren así. No, pos, ya no van, y no es por el bien de mi mamá nomás, no es por el bien de la hija de mi mamá nada más, de Mireya o así, es por el bien de todos los hijos de todos los demás ¿verdad? (Hermana mayor de Mireya)

El apoyo al que se refiere la hermana mayor de Mireya es al que los niños requieren de parte de un adulto. La familia, en este sentido, puede ser la vía para que los niños sean escuchados, sin embargo, no se logró la unidad requerida para tal ejercicio del poder que, como padres de familia, tienen en el espacio escolar. Los niños quedan desprotegidos y tratan de resolver la situación con sus propios recursos, de lo cual se hablará más adelante.

reflexivo en torno a las estrategias, las acciones y los resultados de dicho programa, esto a la luz de las condiciones del contexto (nacional y local) en el que se desarrolla.

Cuando los niños han *denunciado* los actos que les producen un malestar ante el cual se sienten impotentes, han visto que no tiene los efectos esperados, por lo que optan por dejar de manifestarlo por la vía de la autoridad y hacerse cargo por ellos mismos:

[Cuando alguien me molesta, LG] le digo palabras, maldiciones. No le digo nada al maestro. Que no nos anden diciendo así, porque les hacemos algo y luego no se aguantan. A veces no les pego, nomás los empujo. (Mario)

Mario ha optado por resolver la situación por él mismo. Lo que, hasta ese momento, estuvo a su alcance fue “hacerles algo”, lo cual ha ido desde los insultos hasta los golpes. Ante eso, los niños “no se aguantan” (no lo toleran) y recurren al profesor para lo mismo que Mario y sus amigos han recurrido antes.

Cuando los niños no encuentran apoyo se encuentran solos ante un problema que va más allá de las interacciones inmediatas. Es fundamental reconocer que las formas de relación que tienen lugar en el contexto en donde tienen lugar estas situaciones tienen una injerencia directa. El apoyo social tiene lugar cuando la solidaridad está presente. De acuerdo con Honneth (1997), la solidaridad es una forma de reconocimiento que implica una valoración social que permite a los individuos referirse positivamente a sus cualidades y facultades concretas. Eso, ya se ha visto, no ha sido un elemento presente en los discursos tanto de los menores como en el de los padres, quienes hicieron ver a la investigadora que cotidianamente han sido víctimas de las mismas situaciones que sus hijos.

Así pues, se observa que ni los padres ni los profesores han llegado a un punto en la discusión que les permita defender los derechos de los niños de manera resolutive. Emerge de nuevo el tema de la escisión: los vínculos afectivos, aunque fuertes, se ven fragmentados ante la incapacidad de responder a las necesidades de los niños. Esto, una vez más, tiene efectos en los menores, puesto que dependen de la dedicación de los adultos para saberse confiados de que tendrán los elementos para resolver satisfactoriamente a su demanda de reconocimiento en las relaciones escolares. Lo anterior responde a las mismas condiciones de la sociedad en que se encuentra inserta la institución educativa.

Los discursos que hacen referencia al afrontamiento desde las estrategias individuales han implicado el uso de recursos que poco consideran los elementos identitarios. Es cuando los rasgos de identidad étnica son mirados con una valencia positiva que se convierten en una vía para observar positivamente las diferencias (Umaña, 2008; Singla, 2004) y, para ello, se requieren condiciones de apoyo social que les permita vislumbrarlos. Mientras no sea así, la vulnerabilidad del individuo puede dar lugar a la concentración de fuerzas que serían liberadas mediante su acción directa. De acuerdo a los relatos de algunos de los participantes, dicha potencia ha sido liberada en forma de violencia dirigida hacia aquellos que los han ofendido, es decir, responder de la misma forma en que han sido humillados.

5.3 Responder a la violencia con violencia

La violencia como réplica remite a una forma encolerizada de responder ante las situaciones vividas. La ira, cuyo núcleo cognitivo es la ofensa humillante contra la persona y los suyos (Lazarus, 1999), ha tenido lugar ante la desesperación sentida por los menores. Tal desesperación surge ante la ausencia de apoyo y la inmediatez con la que han tratado de resolver las situaciones en el *uno a uno*, mediante el uso de la fuerza física, que es con la que sí cuentan.

Conducirse violentamente hacia los compañeros que los han ofendido ha sido una respuesta que ha sustituido el apoyo no recibido por parte de los profesores:

La otra vez le pegué a una niña y me dijo cosas y le aventé un patadón en el estómago. Y luego le dijo a la profe y ya me iban a expulsar, nomás que le dije que ella también me pegó en el estómago. Porque sí me pegó. Y me enojé y le fui a pegar también, porque la profe no me cree nada. (Mauricio)

En el texto se observa una vez más que recurrir al profesor no ha desencadenado una respuesta favorable. Sin embargo, en el discurso de Mauricio se observa un elemento más relevante: la respuesta que él percibe es de desconfianza. Tener a alguien por veraz depende del contexto en el que se desarrolla el evento y, si éste es evaluado como un altercado común entre pares, la respuesta irá en ese sentido. La ira de Mauricio desembocó en un acto de violencia que, en el fondo, se enmarca en la violencia estructural. La relevancia de esta situación se ubica en las consecuencias que estas formas de relación tienen en las vidas de las personas, particularmente de los menores, quienes se encuentran vulnerables en el espacio escolar ante una situación que va más allá de sus posibilidades para resolverlas y, al mismo tiempo, vulneran a otros que han sido socializados en el discurso de la discriminación. Así pues, al tiempo que son víctimas, son victimarios en un círculo de violencia que forma parte de su cotidianidad.

Como Mauricio, Mirthala de quien se ha hablado respecto al silencio que guardó durante la entrevista grupal, fue señalada por Miranda debido a su respuesta violenta contra quienes la han insultado:

Miranda: A ella le dicen mucho, le dicen “vieja panzona”, “india”.

Entrevistadora: ¿Y cómo se siente eso?

Mirthala: Mal.

Entrevistadora: ¿Y tú qué haces?

Mirthala: Nada.

Miranda: Les pegas, no digas que no. Les agarra de las greñas y dice “por qué nos dices cosas”.

Mirthala: (risas)

La respuesta de Mirthala (risas) da pie a considerar que Miranda no ha falsificado la descripción. En la respuesta agresiva se puede observar un segundo plano que incluye

un cuestionamiento: “¿Por qué nos dices así?” La pregunta encierra un conocimiento: la agresión trasciende la interacción uno a uno, siendo que el “nos” incluye a sus pares que son parte del colectivo étnico. Esto se puede interpretar como dos planos en el uso de la fuerza: mientras que en el plano de las interacciones cara-a-cara la violencia es física, en el plano de las relaciones la violencia se encuentra en una diatriba que se ubica en el ámbito de lo político, las relaciones de poder entre dos grupos que se ubican en diferentes categorías sociales, en donde uno es mayoritario y otro minoritario.

El uso de la violencia física como forma de afrontamiento emerge de una condición de asimetría social que no podría ser resuelta por ese medio, sin embargo, los menores han encontrado en ella la manera de canalizar materialmente las emociones desagradables que les provocan las situaciones de discriminación étnica:

Entrevistadora: ¿Por qué le pegaste a la niña?

Mauricio: Porque me andaba diciendo muchas cosas. Me enojé y le aventé todo el corrector.

Entrevistadora: ¿Era de ella?

Mauricio: No, era mío. Me aventaba mi sacapuntas pa'llá.

Entrevistadora: ¿Y por qué te hacía eso?

Manuel: Luego, siempre cuando vamos a jugar en el campo ya no nos dicen nada, ¿verdad?

Entrevistadora: ¿antes sí les decían o qué?

Mario: A mí no me dicen nada.

Manuel: A mí tampoco.

Mario: Si me dicen yo no me voy a dejar.

Manuel: Yo tampoco.

La agresión de Mauricio hacia la niña que “le andaba diciendo muchas cosas” fue una respuesta contigua al acto y, aunque la violencia parecería ser un acto contundente para que las ofensas tuvieran fin, no es así. De acuerdo con la referencia de Manuel, con ese tipo de respuestas han logrado que “ya no les digan nada”. Mario, después de negar que las ofensas continúan, complementa la mención advirtiendo: “si me dicen yo no me voy a dejar”. En este caso, no “dejarse” significaría no volver a permitir que les agredan. Así, cada vez que tengan lugar esas formas de referirse a ellos, recurrirían a la violencia física.

En los casos descritos, el uso de la fuerza se ha reducido a la física, a aquella que surge desde la individualidad enfocándose en la inmediatez de la resolución de un problema que, como ya se ha dicho, trasciende a las interacciones (individuo-individuo). Al respecto, también los padres del colectivo mazahua hicieron una referencia:

Ahorita nadie se mete con nosotros. Antes éramos “los indios”, “los rancheros”, pero dejaron de decirnos cosas cuando les enseñamos que no debían meterse con nosotros. Una vez intentaron robar una casa, pero no se esperaban que fueran a salir todos ayudar. Lo amarramos. (Padre de familia, colectivo mazahua)

El “ahorita” es un espacio temporal que se refiere a la inmediatez. Esa alusión, al igual que la mención del “antes” es una situación en la que, por lo que se conoció a partir de los discursos de los menores, no incluye a sus hijos, puesto que han recibido los mismos insultos. Así pues, se observa que el problema no ha sido resuelto. Sin embargo, el malestar es mitigado al canalizar el poder individual frente a las circunstancias. De esa manera, para referirse a situaciones futuras, la violencia toma forma de amenaza:

[Cuando los molestan, LG] le dicen a la profe o a veces le dicen que “te voy a agarrar a la salida”. (María)

La amenaza de “agarrar” (a golpes) a la salida es una contestación inmediata, sin embargo, por lo que se ha visto ya, sí ha sido concretada en algún momento. Además, las acciones para resolver el problema han traspasado los muros escolares, y la búsqueda de apoyo con los pares ha ido en el mismo sentido:

Entrevistadora: ¿Saben que son mazahuas?

Mario: No.

Manuel: Casi todos.

Mario: No, de mí de perdido no saben, más que un compañero que vive allá.

Entrevistadora: ¿Tú le dijiste o cómo sabe?

Mario: No, él sabe.

Mauricio: Nomás una compañera y yo, y otra compañera.

Mario: Pero ah, cuando me dicen, ah, pos yo no me dejo. Le digo al de ahí (amigo de mayor edad, LG). Le digo que me haga un paro. Y a veces nos vamos por acá y nos los risqueamos (aventar piedras, LG). La otra vez los risqueamos (aventar piedras, LG) por su casa. Nos estaba diciendo cosas y estaba su mamá, y nosotros íbamos con las piedras y se fue pa'llá.

En el caso de esta experiencia narrada, los menores han unido su fuerza física. Ante la ausencia de otras formas de soporte que les permitan analizar la situación que viven, lo que les llevaría a otras formas de resolución, la fuerza simbólica que implicaría la resolución identitaria (Umaña, 2008) se sustituye por la violencia física, lo que les permite buscar otra forma de conservar un estatus que les lleva a pensarse a sí mismos con poder frente a los otros.

Por lo que se ha visto, el uso de la violencia como forma de afrontamiento está directamente relacionada con la vulnerabilidad social de los niños; aquellas transgresiones de las que han sido objeto debido a la descalificación social ha sido respondida con una fuerza que se ha limitado al uso de su propio *cuerpo como medio* de defensa. Sin embargo, la violencia simbólica de la que han sido objeto no hallará resolución refutándola mediante la violencia física, cuando el problema de origen trasciende a las interacciones. Para hablar de una forma de autodefensa, en un sentido integral, en la valoración de las situaciones tendrían que ser considerados los atributos identitarios del colectivo y no las cualidades individuales como la fuerza física.

Mientras el uso de la fuerza sea considerado desde ese plano, las acciones no representarán estrategias vinculadas con la lucha por el reconocimiento, para lo cual se requiere la aceptación de la propia diferencia, viendo en ésta un elemento que les fortalezca colectivamente.

Además, el uso de la fuerza física no podría ser una estrategia permanente. Ante los casi nulos recursos para manejar las situaciones de agravio, los menores de ambos colectivos han llegado a revalorar los eventos hostiles, lo que les ha permitido significarlos de diferente forma a fin de mantener su bienestar psicológico.

5.4 Resignificación

En el proceso de afrontamiento descrito por Lazarus (1984) se plantea la revaloración como un ejercicio evaluativo que el sujeto realiza cuando observa que es poco probable poder hacer un manejo exitoso de la situación. Para no resultar dañados durante la transacción, los niños han dado un nuevo significado a las situaciones de discriminación vividas en la escuela, disminuyendo la amenaza a su bienestar.

Al respecto, se encontró que los menores del colectivo mazahua se han reposicionado ante los otros haciendo alusión a las condiciones de pobreza con las cuales ellos no se identifican. Por su parte, en el grupo mixteco, las niñas y los niños han generado espacios de contención en los cuales reconocen el valor de quienes pueden transmitirles un elemento identitario que les fortalece: la capacidad de hablar una lengua indígena.

5.4.1 De la ira a la soberbia

Se ha visto que la defensa ha tomado tintes violentos en relación con las formas de afrontar la discriminación étnica en la escuela. La violencia física deviene de la necesidad de dar salida a emociones desagradables que son vividas por los niños: la vergüenza y la ira. Respecto a la vergüenza se habló en el apartado de la negación y el silencio. La ira, en cambio, es una voz que desencadena actuaciones por las cuales los menores se han convertido en victimarios de otros.

Además de la violencia física, la forma que ha tomado la victimización a la que se hace referencia en este apartado es el *insulto*, cuya fuente ha sido la pobreza que, como fue mencionado en el segundo apartado de este capítulo, no fue considerada por los menores del colectivo mazahua como uno de sus atributos. A través de esa forma de expresión verbal han dado un trato despectivo a quienes han encontrado susceptibles a ser lesionados, es decir, vulnerables. El ejercicio del poder ha tomado como fuente la condición socioeconómica.

Cercanos a “la cuadra” en donde habitan los miembros del colectivo mazahua se encuentran los hogares de “los carretoneros”. Se ha comentado con anterioridad que su nombre deriva del uso de carretones para llevar a cabo la actividad económica familiar: la recolección de basura. Esas familias viven en áreas irregulares de la localidad; las condiciones de sus viviendas son construcciones hechas de madera, cartón, en algunos casos con material, pero, en general, endebles. Los “carretoneros”, en términos étnicos, son mestizos. En el siguiente relato se observa la forma en que Mario se ha defendido ante los insultos que un niño le propinó:

Nosotros como vedemos flores y algunos dicen: “ah, tú eres mazahuilla” no sé qué. Y nos dicen: “n’hombre ustedes venden flores”. Y luego yo le dije: “sí, pero tengo la casa grande y no como el de ustedes: chico o de madera”. (Mario)

Hay dos elementos de análisis en la narración de Mario. El primero es el uso de la conjunción adversativa “pero”. Mario no negó ser “mazahuilla” ni que se dedicara a “vender flores”, sino que hizo uso de esas características para evaluarse a partir de las características del insultante. Aunque él es mazahua y trabaja en la venta ambulante, a diferencia de su interlocutor, tiene una “casa grande”. Lo grande, frente a lo “chico” determina el estatus social, de la misma forma que lo urbano frente a lo rural tiene una connotación de mayor jerarquía:

Mauricio: La niña que me dijo [cosas, LG] la otra vez, ella me empieza a decir cosas.

Mario: Y ella vive en el río.

Entrevistadora: ¿Quiénes viven en el río?

Mario: Todos los que están así lo de madera.

Mauricio: Nomás porque vivo ahí en la esquina, dice que soy del río.

Manuel: N’hombre, tú dile: “tú vives ahí en el... tú vives con los marranitos”

Cuando Mario refiere “y ella vive en el río” hizo evidente que ella no tenía una posición privilegiada que *le permitiera* insultarlos. Esa posición surge, nuevamente, de una comparación, a partir de la cual evalúan su propia condición frente a la de la niña, por su poder adquisitivo, bajo la consideración de que quien vive en una casa construida con block y cemento tiene un mejor estatus social. Además, “vivir con los marranitos” es, desde la perspectiva de los niños, un modo de vida que es propio del ámbito rural, el cual es desfavorable frente a lo que se considera que debe ser el modo de vida en la ciudad, en donde se asume que la presencia de animales de granja no es viable. Así, los elementos para la evaluación son propios del discurso hegemónico, el mismo por el cual ellos han sido señalados como “rancheros”. Con ese discurso llevaron a cabo un manejo que ha permitido a Mario salir menos dañado durante el intercambio.

En comparación con “los carretoneros” (y con otros niños que viven en la misma colonia), las familias mazahuas tienen posesiones que les permiten mirarse a sí mismos en una mejor posición económica:

Manuel: Nos dicen [inaudible] con los mazahuas.

Mauricio: Dicen que nos creemos mucho con los amigos, pero no es cierto.

Entrevistadora: Ah, ¿les dicen que ustedes se creen mucho?

Mauricio: Nomás porque tenemos casas y camionetas.

Mario: Hay unos compañeros que viven en el río y tienen su casa bien chiquita.

Manuel: Con pura tabla.

Mario: A veces nos dicen cosas así y nosotros [inaudible].

Mauricio: Una amiga, una amiga nos dice cosas que yo... yo me creo mucho; que soy florero y que nomás me creo con mis amigos y que nosotros tenemos puras casas de madera.

“Creerse mucho” significa ser presuntuoso, es decir, alardear orgullosamente aquello que se posee. En el caso de este diálogo, lo presumible es la posesión de casas y camionetas. Ese tipo de automóvil es una herramienta de trabajo para las familias mazahuas; en ellas acarrean las flores y los artículos que venden. Entre una calle y otra, las camionetas estacionadas en “la cuadra” son un elemento de distinción. En la evaluación que los participantes hacen de ellos mismos frente al resto, aluden a ello, sin embargo, no fue mencionado como algo que dijeran los demás, sino que ellos lo resaltan para posicionarse en una comparación que les beneficia. El orgullo tiene presencia durante la interacción. Tal emoción aparece ante la necesidad de resignificar la situación, dando un nuevo significado a sus posesiones, revirtiendo la posición de “pobres” frente a quienes los han nombrado de esa forma.

En la siguiente conversación se observa que, aunque el elemento étnico esté presente en el insulto con el que se ha respondido la agresión, es la situación del trabajo infantil la que toma un espacio central durante el intercambio:

Mario: Como ahí. Mi compañera se llama Nancy. Le decimos chichihuila porque ella también es náhuatl o no sé qué es ella, pero a veces nos dice maldiciones en náhuatl.

Manuel: Habla casi igualito que nosotros.

Mario: Y luego el otro día me dijo, no me acuerdo si fue el viernes, dijo “ah, pero de perdido no vendo flores” me dijo ella. Y le dije “no, de perdido sí vendo flores, pero no recojo botellas y no tengo una casa de madera”

Entrevistadora: ¿En la escuela todos saben que ella habla náhuatl y le dicen chichihuila?

Mario: No, todos no. Nomás nosotros.

Por su referencia hecha respecto a su compañera (“es náhuatl”), se observa el conocimiento de los niños respecto a otros grupos étnicos. El sobrenombre otorgado (“chichihuila”) deriva de su forma de hablar: “habla casi igualito que nosotros”. Como los tres menores participantes en la entrevista, Nancy es hablante de una lengua indígena, pero no es ése el atributo que la pone en desventaja frente a ellos, sino las condiciones su vivienda. La discusión entre Mario y Nancy fue entre iguales: ambos trabajan y son miembros de un grupo étnico minoritario, pero Mario, además de que tiene una casa construida con block y

cemento, no recoge basura sino vende flores, lo que le posiciona en un mejor estatus económico que ella. Tal evaluación le permite salir airoso de una situación en la que fue señalado y ofendido.

La siguiente tabla sintetiza los elementos constitutivos de la resignificación observada en las descripciones anteriores:

Tabla #20
Constitución de la resignificación: soberbia

Insulto recibido	Réplica	Elementos para la resignificación
Mazahuilla	Casa chica	Tamaño de la vivienda
Vendedor de flores	Casa de madera	Construcción de la vivienda
	Casa en el río	Localización de la vivienda
	Recolección de basura	Trabajo infantil

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

En la tabla 20 se observa que, aunque los contenidos en el insulto son aspectos vinculados con la identidad étnica, las respuestas toman forma a partir de una comparación que tiene como fuente las condiciones de pobreza, tomando como evidencia la constitución de las viviendas y la fuente de trabajo de los menores a quienes se ha devuelto el insulto. Los menores del colectivo mazahua, socializados en el discurso de la pobreza como un atributo no deseable, lo han tomado como referencia en su relación con los otros. De esa forma, se reposicionan en un espacio que los descalifica por su pertenencia a un grupo indígena.

Desde la perspectiva de Lazarus (1999), el orgullo es una emoción que fomenta la identidad atribuyéndose el mérito de un objeto valioso, para lo que se considera un bien propio o del grupo de pertenencia. Sin embargo, el orgullo toma un sentido particular. Puesto que en este caso el valor se encuentra en las posesiones materiales y no las culturales, las situaciones descritas se vinculan más con la *soberbia*, en tanto que expresa la ira a través de palabras altivas (superioridad frente al otro).

Pero tales comparaciones no se dan sólo con niños externos al colectivo. En una ocasión, la investigadora proporcionó gises de colores para que representaran el pueblo en el asfalto de la calle. En el dibujo quedó establecida la forma en que se divide la localidad de la que provienen las familias. Por el tono que tomó el ejercicio, se observó que la división no es sólo geográfica, sino que el barrio particular del que provienen algunos tiene la reputación de ser el *más pobre* de todos. La actividad fue el detonante de insultos al interior de grupo de niños. Tomando como antecedente la confrontación de la que fue testigo, la investigadora preguntó al respecto:

Es que como ellos son de *B* se creen los más ricos, pero los más ricos, los meros ricos son de otro. Nos dicen que en *A* son más pobres. A mucha honra somos pobres y qué. Algún día se les va a acabar todo y van a estar más pobres que nosotros. Cuando

seamos ricos, nosotros no les vamos a decir, no nos vamos a burlar. La diferencia es que los ricos se burlan de nosotros. Los pobres son como los carretoneros, dicen, pero nuestras casas están feas por afuera, pero bonitas por adentro. (Magda)

Como la discriminación étnica, la condición de “pobre” que Magda acepta no alude a características y capacidades presentes en quienes son señalados como miembros de un grupo étnico minoritario, sino a las *marcas* por las cuales se les considera como desiguales en posición de poder, debido al lugar de origen. La materialización de esa forma de *discriminación intraétnica* fue la burla, cuyo núcleo se vincula con el rasgo de la pobreza. Sin embargo, aunque Magda se ubica en desventaja en la comparación al interior del grupo, revalora la situación aludiendo a la posición desventajosa de “los carretoneros”, recurriendo a la diferencia en las condiciones de su vivienda: “está fea por afuera, pero bonita por adentro”. La presencia de “los carretoneros” ha sido fundamental para resignificar el evento ofensivo.

En el contenido de las respuestas se observa una posición defensiva que puede ser ubicada a partir de un estado de vulnerabilidad que no les permite reconocerse como individuos valiosos y, por tanto, dignos de reconocimiento, dando lugar a que la valía sea transferida a aspectos materiales que son transitorios y superficiales. Dicha valoración tiene sus bases en los significados proporcionados en el mismo medio que les rodea (Mesquita, 2007) y, puesto que en el contexto socio-cultural los elementos identitarios no contienen la fuerza que les permite defender aquello por lo cual son agredidos, retoman componentes sociales que perciben como valiosos: los bienes materiales. No obstante, una vez más, el manejo exitoso de la situación resulta temporal, puesto que no resuelve el problema de fondo: ser insultados por su pertenencia a un colectivo indígena.

Cuando niñas y niños no han encontrado los espacios de aceptación que les permitan contenerse ante el medio hostil que les rodea han recurrido a ellos mismos para generar espacios de libertad, lo que se ha vuelto una forma de afrontar la discriminación étnica en la escuela.

5.4.2 Orgullo: espacios de contención

De la misma forma que la disgregación ha sido una estrategia para evitar la lucha que podría significar la discriminación étnica en la arena escolar (tuvo presencia en la negación y el silencio), congregarse en torno a *lo conocido* es una estrategia que ha sido utilizada por niñas y niños. En algunos casos, como ya se ha visto, la unión de fuerzas ha sido en torno a la violencia, pero en otros casos la contención ha tenido lugar ante la necesidad de encontrar espacios de libertad, para lo que recurren a sus pares del colectivo.

Un elemento que les une es la lengua. En torno a ella se reúnen: para su aprendizaje y para su práctica:

A mí me gusta cómo se habla el mazahua. Con todos mis amigos que tengo ahí [en “la cuadra”, LG] hablamos mazahua. (Marcela)

Marcela es quien, entre sus amigos, tiene mejor conocimiento de la lengua, puesto que al interior del hogar suelen comunicarse en idioma mazahua. Durante las sesiones lúdicas con el grupo, sus compañeros solían señalarla como “la que sí lo habla” y comentaron que han recurrido a ella para aprender el idioma, del cual se refirieron con gusto en espacios de confianza, aunque, por el momento, no hayan estado dispuestos a hablarlo públicamente.

Comunicarse en privado en la lengua materna ha sido una estrategia frente a aquello que han considerado vergonzoso frente a otros pares escolares. Al respecto, Mario comentó lo siguiente:

Me da vergüenza [hablar mazahua. LG]. No quiero hablar de eso porque luego van a decir “que son rancheros” que no sé qué. Luego me van a decir eso. Me van a andar molestando. Mi mamá es la que sabe que no quiero hablar así, que yo quiero hablar en español. Es que como a mí me gusta más hablar el español, más que el mazahua. El mazahua no me gusta a mí hablar. Es que me acostumbré más a hablar en español que en mazahua por eso no quiero hablar mazahua. O sea, yo sí quiero hablar, pero ya cuando esté más grande. Le puedo hablar a mi mamá y así. O decir lo que me dicen. Como a veces me dice cosas que yo ni le entiendo y le digo “habla bien”. (Mario)

El discurso de Mario contiene elementos de voluntad (“querer”, “gustar”) que lo predisponen frente al idioma mazahua. La vergüenza que siente es una emoción que deviene del estigma que tiene la lengua indígena en el espacio en el que se desenvuelve. Desde la perspectiva de Lazarus (1999), el tema relacional nuclear de esta emoción se ubica en la discrepancia entre lo que se quiere ser y el modo en que es socialmente identificado. Por el momento, “hablar bien” para Mario significa hablar en español. *Lo bueno* es identificado con aquello que sí es aceptado socialmente: hablar español. Sin embargo, en el futuro (“yo sí quiero hablar, pero ya cuando esté más grande”) comunicarse en mazahua es visto como una posibilidad. Desde su perspectiva, el rechazo es temporal. Una vez más se observa que las resoluciones son inmediatas en aspecto de *hacer algo* para evitar ser rechazado.

La práctica de la lengua entre pares ha sido una forma de afrontamiento que les ha permitido, *en lo privado*, desarrollar una capacidad que no es aceptada socialmente. Así, las interacciones al interior del grupo se convierten en una forma de *contención* que les proporciona espacios en los que el reconocimiento de las capacidades está presente:

Ella [Mirthala, LG] sí sabe y me dice cómo. Ella sí sabe, pero tiene pena de hablar con la gente. Dice que se siente diferente, ¿verdad? Me dijo la otra vez con sus amigas. (Miranda)

Aunque la voz de Mirthala fue débil durante las entrevistas, aquello que no era capaz de expresar por ella misma fue expresado por su amiga Miranda, lo que supone una relación

afectiva entre las dos niñas. En la narración queda expuesta la situación de que, en el espacio de confianza que se da en torno a la charla entre amigas, Mirthala demuestra una capacidad que es valorada por quienes tienen afinidades, en este caso un rasgo cultural que representa el idioma que constituye un medio para el fortalecimiento de los vínculos. Lo mismo se evidencia en el siguiente diálogo:

Entrevistadora: ¿Por qué no les gusta que les digan oaxaqueñas?

Mirna: Porque nos sentimos mal, porque no somos de Oaxaca.

Entrevistadora: ¿Y por qué les dicen oaxaqueñas?

Mirna: Porque el color de nuestra piel y porque hablamos así.

Entrevistadora: Ah, ¿ustedes platican en mixteco aquí en la escuela?

Mirna: No, platicamos en español, porque no sabemos decir algunas cosas en mixteco.

Ella [Micaela, LG] sí sabe hablar mucho en mixteco. Ella nos enseñó a hablar a nosotras. Es que ella habla de otra boca, habla diferente.

Una vez más, el colectivo tiene presencia en el *nosotros*: “porque hablamos así”. La “otra boca” representa *otra palabra*, es decir, la concreción lingüística de otra forma de significar el mundo. El reconocimiento de Mirna hacia Micaela encierra un valor afectivo por el idioma que está dispuesta a aprender de quien lo domina. Es por ese reconocimiento que tiene lugar la contención como forma de afrontamiento. La energía que es reprimida en el espacio público se exterioriza en espacios privados que los mismos niños crean. De esta forma, las menores han encontrado un espacio de apoyo entre ellas, puesto que han vivido experiencias similares y la transmisión de códigos comunes es un instrumento de resistencia política que los niños cultivan al interior del grupo. Al respecto, Pino y Merino (2010) han observado que, para el caso de los adolescentes mapuche, actuaciones similares les han permitido fortalecerse al interior de la escuela, llevándolos a elaborar estrategias de resistencia cultural frente al grupo hegemónico. De acuerdo con Venzant y McCready (2011) esto significa hacerse espacio a partir de los elementos culturales que son valorados por los menores.

Como se ha visto en este apartado, la resignificación ha tenido lugar a partir de que los menores participantes han sentido el menosprecio, sin embargo, se han percibido como incapaces para actuar de manera contundente en la defensa de los elementos identitarios contenidos en las ofensas. La actividad para la defensa se ha concentrado en la individualidad y en lo privado.

La única posibilidad de transformación está en los actos políticos, que no se dan en lo individual. La resistencia política es posible si se construye y consolida una gramática colectiva que permita compartir experiencias y sentimientos de menosprecio, con la intención de llegar a una mutua comprensión, trabajando desde la solidaridad, recuperando los lazos afectivos dañados a través de las condiciones de menosprecio sistemáticamente vividas y buscando la articulación que permita hacer visible la lucha (Honneth, 1997; 1992). En ese sentido, la contención entre pares es una *incipiente forma de afrontamiento transformadora* en tanto que la recuperación de la lengua indígena por

parte de los infantes les permite significar el mundo de otra forma que no es la hegemónica. Mirarse a sí mismos como capaces de hablar una lengua que es diferente al español, observar el valor que tiene para comunicarse con sus padres y abuelos, reconocer que su trabajo les permite desarrollar destrezas y competencias tanto en términos de psicomotricidad como de actitudes (trabajo colaborativo), son elementos que ayudarían en su capacidad de hacer frente a las circunstancias discriminatorias del entorno. Sin embargo, para llegar a tales conclusiones, requieren de condiciones contextuales que les permitan reflexionar al respecto. Eso, como se ha visto en los apartados anteriores, no ha sido una característica del medio en el que se desenvuelven.

CAPÍTULO 6

Conclusiones y recomendaciones

La presente investigación se planteó como objetivo general la comprensión de las formas de afrontamiento de niñas y niños que pertenecen a colectivos indígenas ante las situaciones de discriminación étnica vividas en el espacio escolar. Para el logro de dicho objetivo hubo que trabajar en la identificación de las formas de discriminación vividas, así como de las posibilidades de que hubieran internalizado estigmas en relación con la pertenencia a grupos étnicos que, en México, son considerados como minoritarios. Esto permitió el análisis de las maneras en que han afrontado dichas situaciones de discriminación. Con esos datos fue posible identificar las características de aquellos menores que han llevado a cabo un manejo pasivo de las situaciones de discriminación en la escuela, así como quienes lo han hecho de manera activa. El papel de las familias, la comunidad y el colectivo social más amplio ha sido un elemento de análisis para el logro de lo ya expuesto.

A continuación, se describen los hallazgos que tuvieron lugar a partir del proceso de investigación, así como lo que se concluye a partir de ellos.

La *discriminación étnica*, definida por Sellers y Shelton (2003) como un problema cotidiano que ocurre debido a la condición de menor estatus de algunos grupos, lo cual incluye estereotipos negativos o comentarios prejuiciosos, así como acciones negativas hacia los individuos basados en su pertenencia a un grupo étnico, es un problema generalizado en México. Los resultados de las Encuestas Nacionales sobre Discriminación en México dan cuenta de ello.

Considerados como grupos minoritarios, los pueblos indígenas sufren del menosprecio social que, con base en estigmas y prejuicios, toman forma durante las interacciones con sus pares de referencia, en este caso los compañeros de la escuela. Sin embargo, cualquier comentario racista no podría ser considerado como discriminación propiamente dicha. La

discriminación tiene lugar cuando el individuo ve afectado su desarrollo a partir de las relaciones con otros sujetos de interacción, siendo así que es lesionado psíquicamente y, por ende, en la constitución de su identidad a partir de esas formas de relación. Desde la perspectiva de Honneth (1997) las condiciones por las cuales el menosprecio tiene lugar pueden ser transformadas a partir de los mismos sujetos quienes, en colectivo, tendrían que luchar por el reconocimiento de sus derechos. Para ello, primero debe existir la conciencia de que están siendo lesionados en esos derechos.

Aunque los menores participantes no hicieron referencias explícitas respecto a la vulneración de sus derechos, sí aludieron a un primer síntoma de los daños, expresando su malestar en relación con el menosprecio de su cultura dentro del espacio escolar. Tomando como recurso para el análisis las aportaciones de Lazarus (1999) respecto al proceso de valoración, se indagó respecto a las *ofensas* de las cuales han sido foco los menores participantes en el estudio.

Para hablar de la ofensa, en primera instancia deben considerarse aquellos rasgos que son valorados por el sujeto y por los cuales podría sentirse humillado por alguien más. Por ello, la identificación de los rasgos culturales por los cuales las niñas y los niños demuestran orgullo (o simplemente agrado) fue un factor fundamental.

Desde el discurso de los menores, se observó que entre los elementos que los vinculan con sus colectivos étnicos se encuentran aquellos que tienen que ver con la participación en las actividades económicas y la comunicación al interior de su núcleo social. En ambos aspectos se observó que la familia constituyó el primer espacio social en el que desarrollan aquellas actividades que fueron consideradas como valiosas y, por tanto, como fundamentos de sus relaciones afectivas. Esas formas de relación trascienden a la familia, puesto que son compartidas con el colectivo. Así pues, instituyen las formas de relación al interior de la comunidad. Dicha comunidad no se limita a la congregación de las familias en el espacio físico de los asentamientos en la ciudad, sino que se extienden en “el pueblo”. Así, en el atributo de *ser del pueblo* se detecta el sentido de pertenencia de las niñas y los niños participantes.

Aunque no todos los menores que formaron parte del estudio nacieron en el pueblo (la mayoría de ellos refirieron haber nacido en el estado de Nuevo León), el lugar de origen de las familias representa un pasado común que se convierte en el fundamento de su identidad étnica. La referencia “somos del pueblo” denota un elemento existencial por el cual es posible determinar que la pertenencia al grupo étnico es sustancial en sus vidas. Así pues, si durante las interacciones se observa el menosprecio hacia alguno de los atributos culturales del colectivo, esta interacción será evaluada como ofensiva. Al respecto, los niños reportaron haber recibido *insultos* en relación con esos aspectos, como su proveniencia de zonas rurales (consideradas como antítesis de progreso y desarrollo) y las manifestaciones culturales propias del colectivo indígena del que forman parte. Entre esos insultos se encuentran elementos lingüísticos referidos a: 1) su lugar de origen (ranchero, oaxaqueño), 2) el uso de la lengua indígena (mazahuense, mazahuilla, india), 3) la actividad económica

(florero), 4) la condición socio-económica (pobre), 5) los hábitos de limpieza (sucia, pijo), y 6) el fenotipo (cara de ranchera).

Tales expresiones verbales contienen el menosprecio que, por la estigmatización de la diferencia étnica, se sintetizan en la consideración de que *son*: 1) ajenos a la ciudad, 2) poseedores de una cultura devaluada, 3) anormales dentro del contexto del medio urbano, y 4) de capacidades limitadas y condiciones precarias. En conjunto con las aseveraciones en torno al fenotipo, lo anterior ha llevado a un señalamiento *racializador* de los menores. El cuerpo se ha convertido en blanco de la violencia, por lo que la discriminación étnica se ha materializado también en las agresiones físicas por parte de los pares escolares.

Como ya se ha dicho, los discursos discriminatorios tienen efectos en la conformación de la identidad del sujeto. Así pues, cuando los menores mencionaron que los elementos de contraste entre indígenas y mestizos se ubican en: 1) el fenotipo, 2) las capacidades, 3) la condición socio-económica, y 4) las actividades económicas de los padres, se advierten signos de autoestigmatización a partir del contraste con los mestizos. Sin embargo, verse a sí mismos como marcados por la etnicidad les confronta con las ideas positivas que tienen respecto al colectivo. Durante sus narraciones, los participantes reconocieron sus capacidades vinculadas con el dominio de una lengua indígena además del español. Sin embargo, la condición y actividad socio-económica fueron elementos de contraste que, particularmente en el caso de los menores del colectivo mixteco, han tenido una influencia en la conformación de una subjetividad lesionada por la discriminación social. Desde el discurso infantil se observó que las niñas y los niños del colectivo mixteco perciben que sus vidas están determinadas por las condiciones de pobreza de sus familias. A diferencia de ellos, los niños del colectivo mazahua no se refirieron a la pobreza como un atributo propio.

En lo anteriormente descrito se observa la situación de asimetría social de los colectivos aludidos, tomando como referencia las situaciones vividas por las niñas y los niños entrevistados. Esas formas de relación de poder asimétrico toman forma durante las interacciones. Pero las niñas y los niños no son estáticos ante las situaciones de discriminación que viven en la escuela. El hecho de que sus ideas respecto al grupo de pertenencia se tornen en elementos base para significar dichos eventos como ofensivos, les permiten movilizar recursos para actuar ante ese tipo de intercambios con sus pares escolares.

Para Honneth (1997) experimentar emociones como la ira, la indignación y la vergüenza conforma la base para que el sujeto pase del sentimiento a la acción. Es decir, si la persona es capaz de sentir que se le está privando del reconocimiento social moverá sus recursos para resolver el problema. Sin embargo, es necesario que el sujeto observe que dicha humillación contiene elementos morales y políticos, y la posibilidad de que se dé cuenta de eso depende del medio social en donde se ubica. Los resultados de la investigación permiten observar que eso no sucede en el caso de los menores participantes; principalmente porque los recursos institucionales y sociales con los que cuentan, hasta el momento no les han permitido llegar a elaborar el conflicto. En este sentido, debe

considerarse que el contexto social es un factor sustancial respecto a las posibilidades de actuación, por la presencia o la ausencia de esos recursos.

Puesto que los menores han sentido el malestar ante las situaciones discriminatorias, han actuado ante ellas. Las formas de afrontamiento identificadas durante el estudio se remiten a: 1) el ocultamiento, 2) la búsqueda de apoyo, 3) el uso de la violencia, y 4) la resignificación. En las tres primeras, los menores llevan a cabo acciones para la resolución del problema, mientras que en la resignificación la resolución se centra en el individuo.

El *ocultamiento* como forma de afrontamiento se refiere al encubrimiento de aquellas características que conforman su identidad étnica. Las niñas y los niños participantes salvaguardan su integridad y bienestar en el contexto escolar mediante la *negación* de su adscripción al grupo, así como del conocimiento y dominio (total o parcial) de una lengua indígena. Para lograrlo, han tenido que ocultar elementos afectivos vinculados con su colectivo. Es decir, en la negación no sólo ocultan algunos aspectos de su identidad, sino los lazos afectivos con su comunidad. Esto se detectó con mayor presencia en el colectivo mazahua, quienes conviven limitadamente entre ellos (miembros del colectivo) en el espacio escolar, disgregándose al interior de los muros escolares y escindiendo los lazos con quienes son sus *amigos* de “la cuadra”. Para el caso de los mixtecos la situación ha sido diferente. La misma institución escolar les ha focalizado, lo que en cierta medida les ha permitido la demostración de sus afinidades étnicas. No obstante, esas demostraciones también les han valido para ser segregados al interior del espacio escolar.

Parte del ocultamiento se da a través del *silencio*. La supresión de sus voces incluye, además del no ejercicio de su derecho de comunicarse públicamente en su lengua materna, la ausencia del habla respecto a expresarse respecto a las situaciones discriminatorias vividas en la escuela. Sin las posibilidades de elaborar un discurso que les permita externar el sufrimiento, tampoco es posible un manejo encaminado a la transformación. Además, es importante llevar a cabo la siguiente observación: por el proceso de evaluación, en el que se consideran las demandas del entorno, la negación y el silencio son formas de afrontamiento que devienen de la medición de las fuerzas del sujeto para defender aquello que consideran como valioso (Lazarus, 1999). Así pues, en la negación y el silencio se observa la fragilidad de los recursos que los menores poseen para manejar la situación con éxito. Al respecto de esos recursos se habla más adelante.

Ante tal estado de vulnerabilidad, los menores han recurrido a personas de autoridad en la familia y en la escuela *buscando apoyo* para resolver la situación. Sin embargo, no han obtenido los resultados esperados. A partir de reprimendas a los estudiantes, los profesores han intervenido para que el problema inmediato (discusión, agresión física) cese; sin embargo, no han profundizado en el análisis de la fuente del problema. De esto se desprende la idea de que los mismos niños no hayan expresado de manera fehaciente el origen del conflicto, debido a la falta de elaboración de los eventos como tales. Para ello, los participantes habrían requerido reflexiones en torno al malestar sentido y el origen del mismo, para lo cual requieren espacios de diálogo y discusión que se observaron ausentes

en el espacio escolar. Ante la omisión de la actuación por parte de los profesores, los niños han ido perdiendo la confianza de reportar las situaciones con la autoridad escolar.

Además, las niñas y los niños participantes han recurrido también a otras figuras de autoridad: sus padres. Sin embargo, la búsqueda de apoyo al interior del núcleo familiar ha resultado principalmente en la recomendación de defenderse individualmente de quienes los agreden en la escuela. Las familias de los niños del colectivo mixteco han reconocido la violencia que sufren sus hijos al interior de la escuela: saben que sus hijos reciben cotidianamente radican en aspectos vinculados con la identidad étnica. Durante el trabajo de campo se encontró el caso de una madre de familia que invitó a otras madres a realizar una denuncia colectiva ante la autoridad escolar. Sin embargo, la respuesta a la convocatoria fue la ausencia de las madres en el día y hora acordados. Su inasistencia debilitó la iniciativa que, posteriormente, se quedó en el plano de lo individual.

Por su parte, los padres del colectivo mazahua han negado la discriminación vivida por sus hijos, aludiendo a que “por eso” no desean que el programa de educación indígena opere en la escuela a la que asisten. Los padres de familia suponen que dicha atención los focalizaría, lo que provocaría situaciones de discriminación. Por el trabajo de campo se conoció que esa decisión no les ha protegido del menosprecio sufrido por parte de los pares escolares. Así pues, en la negación del problema se ubica la ausencia de posibilidades de apoyo para los niños.

El fracaso en la búsqueda de apoyo como forma de manejo permite observar el alto grado de vulnerabilidad de niñas y niños. Por su condición de infantes, ellos requieren del cuidado emocional por parte de los adultos que conforman su núcleo social, lo que incluye tanto a la familia como a los profesores de la escuela. El maltrato físico y psicológico durante la infancia incluye, además de las situaciones discriminación étnica en relación con sus pares escolares, las circunstancias por las que ellos observan que los adultos de quienes dependen no responden a su necesidad de apoyo. Estas vivencias lesionan su autoconfianza, por la cual pierden desenvoltura en su actuación durante los intercambios sociales. Sin embargo, el problema de la confianza va más allá de las situaciones vividas por los niños en la escuela. También los padres de familia han demostrado tener desconfianza respecto a las respuestas institucionales.

La discriminación étnica que se vive en las relaciones sociales, y que ha sido documentada a partir de las Encuestas Nacionales sobre Discriminación en México, está presente en el interior de la escuela. Esta situación no ha llegado a ser problematizada con la suficiente fuerza para que las discusiones al respecto incluyan a padres y estudiantes. Sin embargo, esta situación deviene del mismo contexto social: se problematiza el menosprecio sólo cuando existe la *voluntad social* de reconocer la valía del otro aún con las diferencias, en este caso étnicas. En ese sentido, padres y maestros, tendrían que conformar una comunidad de valor, es decir, asumirse como miembros de un grupo de referencia que reconoce los atributos de cada uno de los menores, entre los cuales se encuentran los elementos identitarios particulares del colectivo étnico. Trabajar para que los derechos de los niños

sean respetados por la comunidad educativa a la que pertenecen implica esa valoración afectiva que, en términos de Honneth, se traduce en el reconocimiento social (la solidaridad). Esa forma de reconocimiento no fue observada en los discursos de los menores participantes.

Con las aseveraciones anteriores no se intenta focalizar a padres y maestros como culpables de las situaciones de discriminación que viven los menores, sino se intenta llevar a cabo el señalamiento de que la necesidad de que se observen a sí mismos como adultos responsables, quienes pueden desarrollar acciones para contribuir en el desarrollo integral de las niñas y los niños. No debe olvidarse que ellos mismos han sido socializados en este contexto, por lo que para llegar a dicha contribución sería necesario llevar a cabo el mismo proceso que ha sido señalado en relación con los menores: efectuar una reflexión colectiva que les abre la posibilidad de repensar su propia posición en un sistema social que se caracteriza por la asimetría de los grupos. En un país como México, heredero de relaciones coloniales, dicha reflexión es un imperativo moral en tanto que la reproducción de la desigualdad deviene de procesos que no han pasado del inconsciente a la conciencia, lo que implicaría una transformación social. Axel Honneth advierte que lo anterior sólo será posible en la medida que los individuos se reconozcan como parte de la sociedad en la que están insertos. Puesto que esa posibilidad radica en el respeto, el cual ha sido dañado, los medios para llevarlo a cabo son reducidos.

Las niñas y los niños participantes se han encontrado *solos* ante la carga de *tener que resolver* las situaciones por ellos mismos; una de las formas en que lo han hecho ha sido recurriendo al ejercicio de la violencia. Así pues, los actos defensivos han tomado forma tanto de agresiones físicas como verbales hacia sus pares escolares. Es decir, han respondido a la violencia con violencia, y ésta ha tomado un tinte particular en el caso de los menores del colectivo mazahua quienes han unido su fuerza física para agredir a otros niños de la escuela y el vecindario. Además, los mismos niños mazahuas, han resignificado los eventos discriminatorios dando lugar a una desproporcionada valoración de los bienes materiales que poseen sus familias. Han utilizado argumentos como las condiciones de la vivienda y el *trabajo sucio* llevado a cabo por “los carretoneros”, cuyas familias se asientan en las orillas del vecindario en el que se ubica el plantel escolar. De esa forma se ubican a sí mismos por encima de ellos, siendo éste un recurso para salir menos dañados durante los intercambios hostiles.

El análisis de esa resignificación en los niños mazahuas llevó a observar que los elementos vinculados con su identidad étnica (y que conforman el núcleo de la ofensa) han quedado en segundo plano en la elaboración de la táctica defensiva. Durante el manejo, las posesiones materiales resultan de más valía que los rasgos culturales que les identifican con su grupo de pertenencia. Esta resignificación (que implica la evolución de una emoción a otra: de la ira a la soberbia) ha requerido la interiorización de ideas que pueden ser ubicados en los discursos de la sociedad en la que están insertos y por las cuales sobreponen los valores materiales a los culturales, al menos en la elaboración de la estrategia de afrontamiento. Así pues, aquellos rasgos por los que han sido humillados por otros (el

trabajo infantil, la suciedad, la ruralidad y la pobreza) han sido revertidos a partir de la evaluación de que ellos no se consideran a sí mismos como pobres. Dicha valoración resulta, como ya se ha dicho, de la comparación de ellos mismos con “los carretoneros”. De no haber sido así, es posible que hayan tenido que recurrir a otras formas de resignificación de los eventos ofensivos, como lo han hecho los niños del colectivo mixteco quienes, ante su alta vulnerabilidad dentro del espacio escolar, han recurrido a ellos mismos para generar espacios de apoyo mutuo.

Aunque los menores mixtecos lo reportaron con mayor frecuencia, también los niños mazahuas han recurrido a sus pares para platicar de lo que les sucede en el contexto escolar. En esos espacios se sienten libres de hablar la lengua materna. Se observó que, al interior de los grupos, reconocen a sus pares que dominan el idioma indígena. Esas formas de interacción pueden ser consideradas como *espacios de contención* para sobrellevar las presiones de un entorno hostil ante sus diferencias culturales.

La resignificación que tiene como centro el orgullo de una manifestación cultural (en este caso la lengua indígena), se observa como una libertad limitada a los intercambios exclusivamente hacia el interior del grupo; sin embargo, esta forma de afrontamiento podría ser el germen de la resistencia política, es decir, la elaboración de acciones que se planteen y ejerzan en colectivo, con la intención de ejercer sus derechos y luchar por ser respetados por los demás. Para ello, se requiere que, además de que las niñas y los niños posean las bases cognitivas que sostengan dicho desarrollo (dominio del idioma, conocimiento de sus derechos), dispongan de recursos sociales que les provean de nociones y espacios para la reflexión y la discusión del problema de fondo: la discriminación social.

Como se ha expresado en párrafos anteriores, la pérdida de la autoconfianza, la autoestima y el autorrespeto devienen en situaciones de vulnerabilidad en la infancia, la cual se transmite generacionalmente, como se ha observado en el caso de algunos de los padres de familia de las niñas y los niños participantes. La pérdida de confianza en las instituciones es evidencia de ello. Los discursos de quienes formaron parte de este trabajo de investigación, que tomaron forma en voces y silencios, permiten observar que la labor de reflexionar respecto a los prejuicios y estigmas que dan lugar al menosprecio, deben ser abordados no sólo por quienes sufren la discriminación, sino por quienes gozan de privilegios sin tener conciencia de ello.

Los hallazgos del estudio permiten comprender que las formas de afrontar la discriminación en la escuela contienen elementos discursivos presentes en el contexto social en el que se desarrollan las niñas y los niños participantes. Por tal efecto, la recomendación que se sugiere para continuar en esta línea de investigación implica un estudio que esté encaminado hacia la *acción*. Se propone llevar a cabo grupos de reflexión con niños y tutores (padres y maestros) que dirijan sus esfuerzos al conflicto, entendiéndolo como el cuestionamiento de sus propias vidas. Esta recomendación podría tomar forma mediante una *propuesta de investigación-acción*.

Asimismo, se recomienda dar continuidad al estudio desde otras perspectivas teóricas, entre las cuales se podría considerar el etnopsicoanálisis, o el trabajo investigativo con el uso de formas de intervención psicosocial, lo que permitirá llegar a una comprensión profunda de las consecuencias de la discriminación en la vida de las niñas y los niños, así como de sus dinámicas familiares.

Los hallazgos de esta investigación dan pie al análisis del Programa de Educación Indígena que se lleva a cabo en el Estado de Nuevo León, cuyos objetivos han sido planteados desde la focalización por la diferencia étnica. El conocimiento de las interacciones cotidianas de niñas y niños indígenas, así como sus narrativas en torno a la discriminación vivida en la escuela, dan elementos para una discusión que proveería los insumos para el planteamiento de estrategias y acciones que tengan como punto de atención el desarrollo de una infancia cuidada emocionalmente, que observe a la escuela como un espacio fundamental para la socialización primaria.

BIBLIOGRAFÍA

- Altinyelken, Hulya (2009). *Migration and self-esteem: a qualitative study among internal migrant girls in Turkey*. Revista Adolescence Vol. 44, Núm. 173, pp. 149-163. Recuperada de: <http://web.a.ebscohost.com/>
- Banco Mundial (2006). *Informe sobre el desarrollo mundial 2006: Equidad y desarrollo*. Recuperado de: <http://www.bancomundial.org/>
- Banton, Michael (1996). *International Action Against Racial Discrimination*. London: Clarendon Press.
- Becerra, Sandra, Carmen Tapia, Cecilia Barría y Claudia Orrego (2007). *Prejuicio y discriminación étnica: una expresión de prácticas pedagógicas de exclusión*. Revista Latinoamericana de Educación inclusiva. Vol. 3, Núm. 2, pp. 165-179. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2.html>
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrotu.
- Bello, Juan (2008). *Educación, discriminación y exclusión en el DF*. Ponencia presentada en el V Encuentro de Investigación Educativa y Regional, llevado a cabo en Tepic Nayarit.
- Blair Trujillo, Elsa (2009). *Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición*. Política y Cultura, Núm. 32, pp. 9-33. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26711870002>
- Boiger, Michael and Batja Mesquita (2012a). *Emotion Science Needs to Account for the Social World*. Emotion Review, Núm. 4, pp. 236-237. Recuperado de: <http://emr.sagepub.com/>
- (2012b). *The Construction of Emotion in Interactions, Relationships, and Cultures*. Emotion Review, Núm. 4, pp. 221-229. Recuperado de: <http://emr.sagepub.com/>
- Bonfil Batalla, Guillermo (1972). *El concepto de indio. Una categoría de la situación colonial*. Anales de Antropología, Vol. IX, pp. 106-124. México: UNAM. Recuperado de: http://www.ciesas.edu.mx/publicaciones/clasicos/articulos/bonfil_indio.pdf
- (1982). *De culturas populares y políticas culturales. En Culturas populares y política cultural*, de Bonfil Guillermo y otros. México: Secretaría de Educación Pública.

- Camus, Manuela (2002). *Ser indígena en Ciudad de Guatemala*. Guatemala: Editorial de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Cantú, Mónica, Alejandra Delgado, José Lara, Rebeca de los Santos y Jorge Ramírez Lozano (2006). *Intervención educativa con niñas y niños indígenas en las escuelas primarias generales de Nuevo León*. En *Experiencias innovadoras en educación intercultural 2*, de Sylvia Schmelkes (Coord.). México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: <http://www.snte.org.mx/colegiadoindigena/Biblioteca/E/Experiencias%20innovadoras%20en%20educacion%20intercultural%20V2.pdf>
- Casamiglia, Helena y Amparo Tusón (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Castel, Robert (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Castellanos Guerrero, Alicia (2001). Notas para estudiar el racismo hacia los indios de México. *Papeles de Población*, Vol. 7, Núm. 28, pp. 165-179. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/112/11202807.pdf>
- Castro Lucic, Milka (2010). *Los pueblos indígenas en Latinoamérica: Entre la movilización y el derecho*. *Revista del CESLA*, Vol. 1, Núm. 13 pp. 197-210. Recuperado de <http://www.redalyc.org/>
- Consejo Nacional de la Política de Desarrollo Social (2012). *Informe de pobreza en México*. México: CONEVAL. Recuperado de: <http://www.coneval.org.mx/>
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación en México (2011). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México 2010. Resultados generales*. México: CONAPRED. Recuperado de: <http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Enadis-2010-RG-Accss-002.pdf>
- Constitución de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>
- Crispín, Ma. Luisa (2006). *Niños y niñas de procedencia indígena en las escuelas primarias del DF: problemáticas y desafíos*. En *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la Ciudad Pluricultural*, de Yanes, Pablo, Virginia Molina y Oscar González (Coords.). Universidad de la Ciudad de México. Dirección General de Equidad y Desarrollo Social. México.
- Czarny, Gabriela (2006). *Identidades culturales y étnicas de indígenas migrantes y procesos escolares*. En *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, de Bertely, María (coord.) México: Publicaciones de la casa Chata. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

- Chenais, Jean–Claude (1981). *Histoire de la violence*. París: Robert Laffond.
- Delval, Juan (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. España: Paidós.
- Denzin, Norman e Yvonna Lincoln (2003). *The Discipline and Practice of Qualitative Research*. En Denzin, Norman e Yvonna Lincoln (Eds.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Estados Unidos: SAGE Publications.
- Edwards, Lisa y Andrea Romero (2008). *Coping with discrimination among mexican descent adolescents*. Hispanic Journal of Behavioral Sciences, Vol. 1, Núm. 30, pp. 24-39.
Recuperado de: <http://www.sagepub.com/>
- Esquivel Hernández, Gerardo (2015). *Desigualdad extrema en México. Concentración del poder económico y político*. México: OXFAM. Recuperado de: <http://www.oxfammexico.org/>
- Fascioli, Ana. 2008. *Autonomía y reconocimiento en Axel Honneth: un rescate de El Sistema de la Eticidad de Hegel en la filosofía contemporánea*. Revista ACTIO N° 10, pp. 21-25.
Recuperado de: <http://www.actio.fhuce.edu.uy/>
- Gall, Olivia (2004). *Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas y sobre México*. Instituto de Investigaciones Sociales. Revista Mexicana de Sociología, año 66, núm. 2, pp. 221-259.
Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rms/article/view/5991>
- Giddens, Anthony (1998). *Sociología*. España: Alianza.
- Giménez, Gilberto (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: CONACULTA-ITESO.
- Gobierno de la República. *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018* [versión electrónica].
Recuperado de: <http://pnd.gob.mx/>
- Gómez de Silva, Guido (1995). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez Izquierdo, José J. (2005). *Racismo y nacionalismo en el discurso de las élites mexicanas: Historia patria y Antropología indigenista*. En *Los caminos del racismo en México*, de José J. Gómez Izquierdo (Coord.). México: Plaza y Valdez.
- Gómez Rivera, Magdalena (2013). *Los pueblos indígenas y la razón de Estado en México: elementos para un balance*. Nueva antropología, Vol. 26, Núm. 78, pp. 43-62. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-06362013000100003&lng=es&tlng=es

- González Rey, Fernando (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. México: McGraw Hill.
- Guba, Egon y Yvonna Lincoln (2002). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Por los rincones*. En *Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, de Catalina A. Denman y Jesús Armando Haro (Comps.). Sonora: Colegio de Sonora.
- Hernández Pedreño, Manuel (2008). *Pobreza y exclusión social en las sociedades del conocimiento*. En *Exclusión social y desigualdad*, de Manuel Hernández Pedreño (Coord.). Murcia: Editum.
- Honneth, Axel (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos*. Barcelona: Crítica.
- (1992). *Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento*. Isegoría, Núm. 5, pp. 78-92. Recuperado de: <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/339/340>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016). *Estadísticas a propósito del... Día Internacional de los pueblos indígenas*. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/indigenas2016_0.pdf
- Íñiguez Rueda, Lupicinio (2006). *El lenguaje en las ciencias sociales: fundamentos, conceptos y modelos*. En *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*, de Lupicinio Íñiguez Rueda (Editor). Barcelona: UOC.
- Íñiguez, Lupicinio y Antaki, Charles (1994). *El análisis del discurso en psicología social*. Boletín de Psicología, Núm. 44, pp. 57-75. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/275153654_El_analisis_del_discurso_en_Psicologia_social
- Jaulin, Robert (1973). *La paz blanca: introducción al etnocidio*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Johnson, Burke (1997). *Examining the validity structure of qualitative research*. Education, Núm. 118, Vol. 2, pp. 282-292. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/R_Johnson3/publication/246126534_Examining_the_VValidity_Structure_of_Qualitative_Research/links/54c2af380cf219bbe4e93a59/Examining-the-Validity-Structure-of-Qualitative-Research.pdf
- Lazarus, Richard (1999). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. España: Desclée De Brouwer.

- (2001). *Relational meaning and discrete emotions*. En *Appraisal process in emotion: Theory, method, research*, de K. R. Scherer, A. Schorr y T. Johnstone (Eds.), pp. 37-67. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, Richard y Susan Folkman (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Levaggi, Abelardo (2001). *República de indios y República de españoles en los Reinos de indias*. Revista de Estudios Histórico-Jurídicos Núm. 23, pp. 419-428. Valparaíso, Chile.
Recuperado de:
<http://www.derecho.uba.ar/investigacion/investigadores/publicaciones/levaggi-indios.pdf>
- Lira, Andrés y Luis Moro (1976). *El siglo de la integración*. México: El Colegio de México.
- López Bárcenas, Francisco (2005). *Los movimientos indígenas en México. Rostros y caminos*. México: MC Editores.
- (2007). *Las Tierras y los Territorios de los Pueblos Indígenas en México*. México: COAPI. Recuperado de: <http://www.lopezbarcenas.org/>
- Maris García, Stella (2010). “*Me da miedo cuando grita*”. *Indígenas qom en escuelas urbanas. La Plata-Argentina*. Currículo sem Fronteiras, Vol. 10, Núm. 1, pp. 49-60. Recuperado de:
<http://www.curriculosemfronteiras.org/>
- Martínez, Regina y Angélica Rojas (2006). *Indígenas urbanos en Guadalajara: etnicidad y escuela en niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas*. En *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la Ciudad Pluricultural*, de Yanes, Pablo, Virginia Molina y Oscar González (Coords.). México: Universidad de la Ciudad de México. Dirección General de Equidad y Desarrollo Social.
- Mesquita, Batja (2007). *Emotions are culturally situated*. Social Science Information. Núm. 46, pp. 410-415. Recuperado de: <http://emr.sagepub.com/>
- Oehmichen, Cristina (2005). *Identidad, género y relaciones interétnicas. Mazahuas en la ciudad de México*. México: UNAM.
- Organización Internacional del Trabajo. Convenio 169. Recuperado de
<http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang--es/index.htm>
- Organización Internacional del Trabajo (2009). *Trabajo infantil y pueblos indígenas en América Latina. Una aproximación conceptual*. Lima: Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil.
http://www.trabajo.gov.ar/left/estadisticas/DocumentosSUBWEB/area1/documentos/indigenas_ti.pdf

- Pachter, Lee, Bruce Bernstein, Laura Szalacha y Cynthia García Coll. (2010). *Perceived racism and discrimination in children and youths: an explanatory study*. Journal of Health and Social Work, Vol. 35, Núm. 1, pp. 61- 69. Recuperado de: <http://www.ebscohost.com/>
- Pino, Ana y María Eugenia Merino (2010). *Discriminación e identidad étnica en el discurso oral de adolescentes mapuches en contexto escolar de la ciudad de Temuco*. Discurso y Sociedad, Vol. 4, N°. 1, págs. 103-119. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/>
- Poder Ejecutivo Federal. Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Recuperado de: <http://www.gob.mx/presidencia/#documentos>
- Quijano, Aníbal (1992). *Colonialidad y modernidad/racionalidad*. Perú Indígena, vol. 13, no. 29, Lima.
- Quijano, Aníbal (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, de Edgardo Lander (Comp.). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Raesfeld, Lydia (2009). *Niños indígenas en escuelas multiculturales. Pachuca, Hidalgo*. Revista trayectorias, Vol. 11, Núm. 28, pp. 38-57. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=60712751004>
- Rastas, Anna (2005). *Racializing categorization among Young people in Finland*. Revista Young, Núm. 13, pp. 147-166. Recuperado de: <http://www.sagepublications.com>
- Rastas, Anna (2009). *Racism in the everyday life of Finnsih children with transnational roots*. Revista Barn, Núm. 1, pp. 29-43. Centro Noruego para la Investigación sobre la infancia. Recuperado de: <http://www.uta.fi/laitokset/sostut/hlokunta/rastas/barn.pdf>
- Rebolledo, Nicanor (2007). *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígena en la ciudad de México*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rebolledo, Nicanor (2009). Bilingüismo y segregación escolar. La educación básica de los estudiantes indígenas en el Distrito Federal. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_12/ponencias/1452-F.pdf
- Rodríguez, Wendolín (2005). *Percepciones y expectativas de la educación en niños y jóvenes mixtecos*. Revista de Salud Pública y Nutrición, Núm. 9. Recuperado de: <http://www.respyn.uanl.mx/especiales/2005/ee-09-2005/index.html>
- Rodríguez Zepeda, Jesús (2006). *Un marco teórico para la discriminación*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. Recuperado de: <http://www.conapred.org.mx/>

- Saldívar, Emiko (2012). *Racismo en México: apuntes críticos sobre etnicidad y diferencias culturales*. En *Racismos y otras formas de intolerancia de Norte a Sur en América Latina*, de Alicia Castellanos y Gisela Landázuri (Coords.). México: Juan Pablos Editor.
- Sandín, Esteban (2000). *Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad*. Revista de Investigación Educativa, 2000, Vol. 18, n.º 1, págs. 223-242. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/121561>
- Sellers, D. W. y J. N. Shelton (2003). *The role of racial identity in perceived racial discrimination*. Journal of personality and Social Psychology. Núm. 84, pp. 1079-1092. Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=2003-00420-017>
- Serrano Carreto, Enrique (2006). *Regiones indígenas de México*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Recuperado de: <http://www.cdi.gob.mx/>
- Singla, Rashmi (2004). *Youth relationships and ethnicity: a social psychological perspective*. Revista Young, Núm. 12, pp. 50-70. Recuperado de: <http://www.sagepublications.com>
- Souza Minayo, María Cecilia de (2007). *Investigación social. Teoría, método y creatividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Stavenhagen, Rodolfo. (2010). *Los pueblos originarios: el debate necesario*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://biblioteca.clacso.edu.ar>
- (2008). *Los pueblos indígenas y sus derechos. Informes Temáticos del Relator Especial sobre la situación de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales de los Pueblos Indígenas del Consejo de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas*. México D.F.: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225613s.pdf>
- Taylor, Steve, y Robert Bogdan (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.
- Tovar, Marcela y Victoria Avilés (2005). *Discriminación y pluralismo cultural en la escuela. México*. En *La discriminación y el pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*, de Pablo Marambio (Editor) Santiago: OREALC/UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/discriminacion_y_pluralismo_cultural_en_la_escuela_casos_d/
- UNICEF y CONEVAL (2012). *Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México, 2008 y 2010*. México: UNICEF. Recuperado de: [https://www.unicef.org/mexico/spanish/UnicefPobreza_web_ene22\(3\).pdf](https://www.unicef.org/mexico/spanish/UnicefPobreza_web_ene22(3).pdf)

- Umaña-Taylor, Adriana, Delfino Vargas-Chanes, Cristal D. Garcia y Melinda Gonzales-Backen (2008). *A longitudinal examination of Latino adolescents' identity coping with discrimination, and self-esteem*. The journal of early adolescence, Núm. 28, pp. 16-50. Recuperado de: <http://www.sagepublications.com>
- Urías Horcasitas, Beatriz (2007). *Historias secretas del racismo en México (1920-1950)*. México: Tusquets.
- Venzant, Terah y Lance McCready (2011). "Making spece" for ourselves: African american student responses to their marginalization. *Revista electrónica Urban Education*, Núm. 56, pp. 1352-1378. Recuperado de: <http://www.sagepublications.com>
- Vidales, Ismael, Jesús Alemán y Socorro Reyna (2007). *Educación intercultural en Nuevo León*. Editado por el Gobierno del Estado de Nuevo León, México.
- Villoro, Luis (1996). *Los grandes momentos del indigenismo en México*. México: Colegio de México/Fondo de Cultura Económica.
- Yapu, Mario (2011). *Políticas educativas, interculturalidad y discriminación. Estudios de caso: Potosí, La Paz y El Alto*. La Paz: Fundación PIEB. Recuperado de: <http://www.pieb.com.bo/>

ANEXOS

Anexo 1:
**Tabla de significados relacionales nucleares
 desde la perspectiva de Richard Lazarus**

Temas relacionales nucleares		
	Emociones	Significado relacional
Desagradables	Ira	Ofensa humillante contra la persona y los suyos.
	Envidia	Desear algo que tiene otra persona, a partir de una comparación desfavorable.
	Celos	Resentimiento hacia una tercera persona por la pérdida o amenaza de pérdida del afecto de otra.
Existenciales	Ansiedad	Enfrentamiento a una amenaza existencial (seguridad personal y el lugar en el mundo).
	Culpabilidad	Transgresión a un imperativo moral. Objeto de amenaza: moralidad y compromiso con ella.
	Vergüenza	Imposibilidad de alcanzar el ideal de ego (discrepancia entre lo que se quiere ser y el modo en que es socialmente identificado).
Provocadas por las condiciones de vida desfavorables	Alivio	No materialización de una condición vital frustrante o amenazante.
	Esperanza	Temor a lo peor, pero anhelando lo mejor.
	Tristeza	Experiencia de una pérdida irrevocable.
Empáticas	Gratitud	Aprecio de un regalo altruista que aporta un beneficio personal.
	Compasión	Movilización por el sufrimiento ajeno y el deseo de ayuda.
Provocadas por las condiciones de vida desfavorables	Felicidad	Progreso razonable hacia la realización de un objetivo.
	Orgullo	Fomento de la identidad atribuyéndose el mérito de un objeto o logro valioso (personal o de otros con quienes se identifica).
	Amor	Participación en el afecto, aunque no necesariamente recíproco.

Fuente: Elaboración propia a partir de Lazarus (1999).

Anexo 2:
Carta de presentación⁷¹

NOMBRE DE LA AUTORIDAD ESCOLAR

Puesto y nombre de la escuela

P r e s e n t e.-

Estimado [Nombre],

Por medio de la presente le envío un cordial saludo, y a la vez le solicito de la manera más atenta su apoyo para la estudiante Luz Verónica Gallegos Cantú del programa de Doctorado en Filosofía con Orientación en Trabajo Social y Políticas comparadas de Bienestar Social.

La Mtra. Gallegos Cantú está realizando la investigación de su tesis, la cual refiere a las **relaciones interculturales en el espacio escolar**, por lo que se requiere el permiso para que lleve a cabo trabajo de campo durante los meses de septiembre y octubre del presente año.

La información de ahí obtenida será de gran utilidad para la realización de este estudio, lo que su valioso apoyo contribuirá a incrementar el conocimiento sobre las interacciones sociales en contextos multiculturales.

Sin otro particular por el momento, agradezco de antemano todo el apoyo brindado.

A T E N T A M E N T E
“ALERE FLAMMAM VERITATIS”
Cd. Universitaria, 8 de septiembre de 2014

DRA. VERONIKA SIEGLIN SUETTERLIN
Profesora investigadora de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano
Universidad Autónoma de Nuevo León

⁷¹ Se omiten los datos personales por razones de confidencialidad.